المعلم الفاعل والتدريس الفعال



تأليف

محمد عبد الرحيم عدس

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع



المعلم الفاعل
والتدريس الفعال

رقـــــــم التـــصـــنيف : 371.1
رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية : 2000/5/1689
المـــؤلـــف ومن هـــو في حكمه : محمد عبد الرحيم عدس
عـــنـــوان الـــكـــتـــاب : المعلم الفاعل والتدريس الفعال
المـــوضـــوع الـــرئـــيـــسي : 1- التدريس والمدرسون
-2
بيـــانات الـــنـــشـــر : عمان - دار الفكر
* - تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى

1421هـ - 2000م



دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

سوق البتراء (الحجيري) - هاتف ٤٦٢١٩٣٨
فاكس ٤٦٥٤٧٦١ ص.ب ١٨٣٥٢٠ عمان ١١١١٨ الأردن

Hussein Mosque
Tel. : 4621938 Fax: 4654761
P.OBox: 183520 - Amman - 11118 Jordan

ISBN 9957-07-162-9 (ردمك)

المعلم الفاعل
والتدريس الفعال

تأليف

محمد عبد الرحيم عدس




الفهرس

الفصل الرابع :

الفصل الخامس : عوامل مؤثرة في التدريس

الفصل السادس : التدريس الفعال

الفصل الثالث عشر : تعزيز السلوك

الفصل الرابع عشر : المعلم قائد تربوي

الفصل الخامس عشر : المعيقات عن العمل

الفصل السادس عشر : السلوك غير المقبول

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله أجمعين، وبعد :-

للعلم قيمته، وللمعلم مكانته، وهي قديمة قدم الانسان نفسه، ومنذ أن هبطت قدماه على ظهر هذه البسيطة، حيث وهبه الله تعالى العقل لتسخير ما عليها في خدمته فهو سبحانه الذي قال : ﴿ رَبُّنا أعطى كل شيء خلقه ثم هدى ﴾ صدق الله العظيم .

وقد حثت جميع الشرائع السماوية الانسان ليقبل على العلم فكانت أول آية نزلت في القرآن الكريم : ﴿ اقرأ باسم ربك الذي خلق ﴾ .

وليس أدل على مكانة العلماء من قوله عليه السلام : العلماء ورثة الأنبياء .

لقد حث الإسلام الانسان على تعاطي العلم والإقبال عليه ما دام في جسمه عرق ينبض فهذا الرسول محمد عليه السلام يقول : اطلبوا العلم من المهد الى اللحد.

إن العلم ليس مجرد حشد للمعلومات في الأذهان وتكديس للمعرفة فحسب، وإنما هو وسيلة نفيد منها في الدنيا والآخرة، فهو للدين والدنيا معاً، يهذّب الخلق، ويصقُل الذوق، ويغذي الروح، ويحسن التعامل مع الناس، قال عليه السلام : (أدبني ربي فأحسن تاديبي) وقال الشاعر :

العلم يبني بيوتاً لا عماد لها والجهل يهدم بيت العزّ والكرم

لم يعد التعلّم والتعليم قاصراً على أمة دون أمة، أو على جيل دون جيل آخر، كما لم يعد مجرد عملية ترفيهية تختص بعلية القوم فحسب، وإنما هو في أيامنا هذه أصبح ضرورة ملحة من ضرورة الحياة ، شانها شان الماء والهواء والغذاء، بل أصبح في حالات كثيرة مصدر رزق وعيش .

ومن هنا كان إقبال الناس على التعلم، وازدياد التوسع فيه وبكل الوسائل المتاحة، وكان من جراء ذلك أن أصبح التعليم في مرحلته الأساسية إلزامياً مجانياً في معظم دول العالم .

ومن فاته قطار التعليم التحق بمراكز محو الأمية، ومن أراد الاستزادة من العلم التحق بالجامعات المفتوحة، وهكذا، ومن لم تواته ظروفه ليلتحق بالمدرسة تراه يفيد من مجالسة العلماء والأدباء .

ولم يعد التعليم يسير على سنة مرسومة ومحددة، يتناقلها الخلف عن السلف وبالأساليب التقليدية الموروثة، نظراً لأننا نعيش في عالم متغير المعالم، متغير السمات، متعدد الوجوه والمظاهر، فنحن اليوم نعيش في عصر تسوده ثورة علمية، وأخرى تكنولوجية مذهلة، فضلاً عما يحيط بنا من تغير في الظروف البيئية والاجتماعية والتربوية والتي تختلف من وجوه عديدة عما يحيط بغيرنا منها، فضلاً عما يحدث فيها جميعاً من تغيير حتى في المجتمع الواحد نفسه، ومن عصر إلى عصر، ومن جيل إلى جيل، بل، ومن بيئة إلى أخرى .

ونظراً لكل ما سبق كانت الدعوة للإقبال على العلم جادّة وسريعة، وبما يتناسب مع ما نعيشه من متغيرات ومستجدات، وبشكل نام ومستمر، في عالم نام متغير، سريع التغير .

إن مهمة المعلم ليست بالمهمة السهلة اليسيرة، كغيرها من المهام الأخرى ذلك أن المعلم يتعامل مع، بني البشر، وهم متفاوتون في بيئاتهم، وفي مواهبهم، وكذلك في قدراتهم العقلية، وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية ولكل منهم شخصيته المستقلة، واهتماماته الخاصة، وعلى المعلم أن يوائم بين هذه الفوارق جميعها من جهة، وأن ييسر لكل منهم ما يلزمه للانطلاق وباقصى سرعته وبما يتمشى مع مواهبه وقدراته. فهذا التفاوت ليس من السهل التعامل معه، ذلك أنه موجود في الصف الواحد، وفي الصفوف الأخرى، وفي مستوى المادة التعليمة الواحدة، وفي مستوى المواد التعليمية المختلفة، بل وفي كل حصة صفية، الأمر الذي يزيد من صعوبة مهمة المعلم فهو يتعامل مع الجسد ومع الروح ومع الجمادات من أبنية وأجهزة ومختبرات، وغيرها من المرافق التعليمية .

وهذه أمور كلها تتطلب من المعلم القدرة على التكيف بما يتناسب واختلاف الظروف التي يوجد فيها، والتي تفرض نفسها عليه في عمله، وبما يتفق وتوقعاتنا من مردود نامل الحصول عليه نتيجة جهوده وجهود طلبته.

ومع أن هناك عوامل عديدة تؤثر على فاعلية المعلّم ، وفاعلية العملية التعليمية، إلا أن المعلم هو أهم هذه العوامل جميعا، وهو الذي يمسك بيده زمام الأمور، وبيده مفتاح الحل لعمل تربوي ناجح، يتغلب فيه على ما قد يعترض طريقه من عقبات ومن صعوبات. فهو المعلم وهو المربي وهو القائد.

ومع أن أساليب التعليم تختلف من حال الى حال، ومن ظرف الى آخر، ومن مادة تعليمية الى مادة أخرى، ومن معلم إلى آخر، إلا أن هذا الكتاب وبما فيه من معلومات تتناول عملية التعلم والتعليم والتي قد يكون أكثرها مالوفاً عند العديدين منهم إلا أن هناك أملاً أن يفيدوا منها باعتبار ما فيها الخط العريض لمسار العملية التربوية، وبخاصة لمن كان حديث العهد منهم بالتعليم، وبمثابة خلفية تربوية راجعة للقدامى منهم تصلح أن تكون قاعدة ومنطلقاً لأفكار جديدة قد تطرأ على أذهانهم، وأساليب جديدة قد يقعون عليها نتيجة خبراتهم، ويتكيفون معها ، كل منهم بما يتلاءم ووضعه الخاص وظروفه الخاصة .

ومع أن ما ورد في هذا الكتاب ليس مثالياً، أو أمراً منزهاً عن النقص والقصور إلا أن الأمل معقود في أن يكون ما فيه باعثاً على وضعه موضع المحك والاختبار. ومنطلقاً لآفاق، وأفكار جديدة حول هذا الموضوع .

والله الموفق وهو الهادي الى سواء السبيل

المؤلف

عمان في ١٩٩٦





الفصل الأول

١ ـ بين الماضي والحاضر / مقدمة تاريخية موجزة .

٢ ـ دوافع الالتحاق بالتعليم .

٣ ـ هل التعليم في حقيقته مهنة ؟

٤ ـ المعلم والعملية التربوية .

٥ ـ نحن والاصلاح التربوي .

٦ ـ المنهاج والتربية وأسئلة المعلم .

٧ ـ عناصر العملية التربوية .



بين الماضي والحاضر / مقدمة تاريخية موجزة

التعليم عمل شريف يتطلب كفايات معينة ليس من السهل توافرها عند كل انسان، فكما أنه لا يستطيع أي منا أن يكون قائداً فذاً أو موسيقاراً لامعاً، أو شاعراً مفلقاً، أو رساماً ماهراً، أو كاتباً نحريراً، فكذلك ليس في استطاعته أن يكون معلماً فاعلاً. فقد وهب الله سبحانه كلاً منا خصائص وميزات ومنحه مواهب فريدة من نوعها تجعل لكلٍ منا كيانه الخاص وشخصيته الفريدة فكان منا المعلم والصانع والمخترع والشاعر والقائد وهكذا، حتى يتيسر للبشرية سبل العيش وتلبية مختلف احتياجات الناس من مختلف المهن والفنون .

ورغم ذلك، هناك تفاوت بين المعلمين أنفسهم ممن وهبهم الله الخصائص اللازمة لعملية التعليم ، وهو ما نعبر عنه بالفروق الفردية نتيجة عوامل وراثية واقتصادية وبيئية وثقافية واجتماعية .

لقد كان للمعلم شأنه في الماضي بما يتناسب وجلال مهمته في تعليم الناس وتأهيلهم لحياة أفضل، فقد قال عليه السلام : من علمني حرفاً كنت له عبداً، وكانت أول آية نزلت في القرآن الكريم : ﴿ **اقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الانسان من علق * اقرأ وربك الأكرم * الذي علم بالقلم * علّم الانسان ما لم يعلم** ﴾ . كما جعل الرسول الكريم محمد عليه السلام فداءَ أسرى المشركين أن يعلم الواحد منهم عدداً معيناً من المسلمين القراءة والكتابة .

كان التعليم فيما سبق يمرّ بمراحل ثلاث هي : الطالب الصغير ، ويتعلم لغته القومية ، وأسس قواعد السلوك، أما البنات فكانت الواحدة منهن تتدرب على الفنون والأعمال اليدوية التي تقوم عليها المقومات الأساسية للحياة في القبيلة، وحين يصل الطفل سن المراهقة فعليه أن يتعلم عادات القبيلة وتقاليدها الموروثة حتى يصبح عضواً في القبيلة حيث لم يكن في ذلك الوقت مؤسسات تربوية أو معلمون مؤهلون ، وكانت مهمة القبيلة أن تنقل لغتها ، وسبل معاشها ، وقوام

حيـاتها من جيل إلى جيل كـمـهارات حياتية يومية وما يتطلبه المجتمع القبلي، ولذا كـان على الأم أن تعلم طفلها كيف يمشي، وكيف يتكلم، وكيف يأكل ويلبس، كما كـانت تقـوم بمـهـمـة معلمة الروضة قبل أن يطلق (فروبل) عليها هذا الاسم، أما الأب فـكـان يـعلم ابنه كـيف يصطاد الحيـوانات والطيـور وكـيف يحارب الأعـداء، وكـيف يعنى بالحيـوانات الأليـفـة، ولذا فالتعليم فيما سبق كانت تقوم به النساء، ولم يكن له هوية كما هو عليه الحال الآن .

وفي القـرنين السابع عشر والثامن عشر وبخاصة في شمال وغرب أوروبا أصبح المعلمـون نوعين مـتـميزين، أولهما يعلم اللغة اللاتينية ويقوم بمهمة الرهبنة، والثاني مـعلمـون في مـدارس خـاصـة، وفي القـرن الثـامن عشر ظهـرت فئتـان أخريان من المعلمين هما : مـعلمـو الرياضـيـات ويعلمـون العـزف والميكانيكا والملاحـة الجوية، ومـعلمـو الكتـابة ويعلمـون المحاسبة والاختزال ومبادىء القانون، أما معلمو الآداب فقد انحصر عملهم في الخطابة والتدريس ضمن جدران الكنيسة .

وفي مـنـتـصف القـرن التـاسع عشر اندمج مـعلمـو المواد في المرحلة الثـانوية ومـعلمو اللغات في فئة واحدة لا بد لكل من ينتمي إليها أن يحمل مؤهلاً جامعياً .

وفي القرن العشرين أصبحت مهمة المعلم هي نقل المعرفة التي تراكمت خلال العـصـور السـابقـة إلى الطالب ويقـوم بشرحـهـا له، وربطها بالحاضر دون أن يكون ذلك وقـفـاً على التـاريخ والعلوم الاجتماعية فحسب، وانما شملت كذلك مهمة معلم العلوم والفن واللغـة وجميع مـعلمي مختلف المواد المنهـجية، كما ان على المعلم أن ينقل هذه المعـرفـة من الحاضر الى المستقبل، وأن يفهم ويستوعب جميع التيارات الحضارية المعـاصرة. كما أصبح من مـهـمـتـهم إعداد الطالب بشكل مناسب ليكون قادراً على التـعـامل مع ما سيتعرض له من مشاكل وقضايا حين يبلغ سن الرشد، ويعمل على حلّهـا، وعليـه فـوق ذلك أن يكون عاملاً نشطاً في عملية الإصلاح والتغيير الثقافي، والتنبـؤ بما سـيـحدث في المستقبل وأن يعدّ طلبته ليسهموا في أي تغيير مرغوب فيه في هـذا المـجـال، ومن هنا أصبح قـادراً على أن يؤيد بعض الاتجـاهات التربوية، وأن يعارض أخرى .

ومن هنا فـقد أصبح المعلم يكتنفه الغموض في كثير من المجتمعات، وبخاصة

حين أصبح التعليم إلزامياً ومجانياً يلزم أولياء الأمور أن يلحقوا أبناءهم بالمدرسة بحكم القانون، وأصبح من واجب المعلم أن يقوم على رعاية طلبته، وأن يعدهم تربوياً وأخلاقياً وبتفويض من السلطات الحكومية التي تحدد صلاحيات المعلم في هذا الخصوص، وللأهالي الحق في الاعتراض على سياسة الحكومة التربوية إذا كانت تمسُّ كيانهم الأخلاقي والاجتماعي .

لقد كان للمعلم فيما سبق مكانته الاجتماعية المرموقة حتى إن المرء كان يفخر بأنه تتلمذ على يد شخص معين من العلماء وكان يكتسب شهرته ومكانته من شهرة مَن علمه ومكانته، بينما أصبح الآن يستمد شهرته من شهرة الجامعة التي انتمى إليها وتخرج منها .

لقد أصبحت مراحل التعليم في أيامنا هذه أربع مراحل هي : ـ

أ ـ مرحلة ما قبل المدرسة وهو ما يعرف بمرحلة الروضة .

ب ـ المرحلة الالزامية أو مرحلة التعليم الأساسي .

جـ ـ المرحلة الثانوية .

د ـ مرحلة التعليم العالي وتبدأ بعد المرحلة الثانوية وتشمل كليات المجتمع والجامعات .

لقد أصبحت مزاولة التعليم تتطلب مواصفات خاصة، في جميع مراحل التعليم ولكل مرحلة منها شروطها الخاصة بها، وأصبحت تتطلب إعداداً وتأهيلاً خاصّين إما قبل الخدمة أو أثناءها، أما قبل الآن فكانت تعتمد على خبرة المعلم الخاصة وعلى مواهبه الفطرية ورغبته في العمل، وأصبح المعلمون فئات حسب طبيعة المرحلة الدراسية التي يعملون فيها، والمواد التي يدرسونها فهناك :

أ ـ معلم مادة / موضوع أو معلم مجال

ب ـ معلم صف

جـ ـ معلم صفوف مجمعة

د ـ معلم مواد متعددة

لقـد أصبح من الشروط اللازمة لكل من يعمل في التعليم أمور عدة هي :

١ ـ القـدرة على حفظ النظام داخل الصف وخارجه .

٢ ـ أن يتمتع المعلم بشخصية مستقلة .

٣ ـ أن يكون قـادراً على تنمـيـة عـلاقـة حـسنة مع الطلبـة تقـوم على المودة والاحترام المتبادل .

٤ ـ أن يكون متمكناً من المادة التي يدرسها .

٥ ـ أن يتـبنى أسلوباً ديمـقـراطياً يعتمد على حرية التعبير والفكر، بعيداً عن التسلط والاسـتبداد أو الأسلوب الانسيابي .

٦ ـ أن يلم بأساليب التدريس المختلفة .

٧ ـ أن يعمل على تجديد المعرفة عنده .

٨ ـ أن يكون قـادراً على التـعـامل مع الأمـور العـادية والأخـرى الطارئة ، قادراً على التكيف معها ، وعلى اتخاذ القرار .

لقـد توسع دور المعلم في عصرنا الراهن فلم يعـد يقتصر على مجرد تعليم المادة الدراسـيـة كـمـحـتـوى فـقـط، وانما عليـه أن يعـمل على تنمية العادات الحميدة عند الطالب وكـذلك تنمـيـة القـيم والاتجـاهات التي تـتـمـشى مع التراث الحضاري للأمة ومع قـيـمـهـا وعاداتها. وكذلك توسيع ثروة الطالب اللغوية والمعرفية وزيادة ما عنده من مـفـاهيم ومـصطلحـات، والقـدرة على توظيف مـا عنده من معارف ومهارات في مـواقـف وحـالات جـديدة أو طارئة، ثم العـمل على تنمـيـة التـفكير عنده وتطويره والقـدرة على التـمـيـيـز والتحليل والتركيب والاستنتاج والقدرة على التكيف الاجتماعي والبـيئي وتنمـيـة روح الولاء عنده وتزويده بمـهـارات عملية وآلية وعقلية ولفظية تعينه على رفع مـستواه الحياتي بأشكال مختلفة .

دوافع الالتحاق بالتعليم

اذا كـان لا بدّ للتـعليم من أن يتـحـسن، فـعلينا أن نهتم بالمعلم ونصغي له، ويلقى منا الاهتمام الذي يتناسب وجـلال مكانتـه، وخطورة عـمله، فـلا نقتصر على حل مـشـاكله المادية، وتوفير مـصـادر التـعليم التي تثري عمله فحسب، وإنما علينا أيضاً أن نأخذ بالحسبان أثر عمله على مسار حياته .

لقـد فقدت مهنة التعليم في الوقت الحاضر الكثير من قدسيتها التي كانت لها، وتدنت تبـعـاً لذلك مكانة المعلم الاجتماعية، وأصبح الناس ينظرون إلى المعلم وكأنه شـخص عادي يستطيع كل من خطر على باله أن يزاول مهنة التعليم وبخاصة بسبب الحـاجـة الماسـة لتـجنيد أكبر عدد ممكن لصبحوا معلمين ويسدوا النقص الحاصل في الـعـدد المـطـلوب منهم نظراً للزيادة المضطردة في عـدد من يلتـحق بالمدرسـة بسـبب الانفـجـار السكاني في العـالم كله أولاً وبسـبب جـعل التعليم إلزامياً ومجانياً في مرحلة التـعليم الأساسي، يقدم للمحاكمة بموجبه كل من يتأخر بإلحاق أبنائه بالمدرسة .

لقـد تدنى دخل المعلم كما تدنى مـركـزه الاجتماعي والاقـتـصـادي كذلك مما جـعله يفـقـد الرغـبـة في عـمله والمواصلة فيه وكذلك الولاء له، مما كان له أثره على مـسـتـوى إنتاجه، وفقد الحافز لحماسته وإخلاصه فيه، حيث اضطر بعضهم نظراً لما يمـرّ به من ظروف اقـتصادية سيئة أن يبحث عن عمل آخر ليفي بمتطلبات حاجاته الأسـاسـيـة في الحـيـاة والتي هي في ازدياد مـسـتمر نظراً للارتفاع المستمر في تكاليف المعيشة .

هناك دوافع عديدة تدفع المعلم ليلتحق بالتدريس منها :

١ ـ أنه يجد في مـزاولتـهـا تحـقيقاً لطموحه الديني باعتبار مزاولة التعليم استجابة لنداء رباني يدعو إلى وجوب تعليم البشر ١٩٥٧م Steere .

٢ ـ لأن التـعليم يلبي اهتماماته الخاصة بمزاولته .

٣ ـ الرغبة في خلق طفرة نوعية في حياة الإنسان بشكل عام .

٤ ـ الدافع المادي باعتبار التدريس مصدر رزق لمعاشه .

٥ ـ عدم قدرة البعض على تحقيق كفاياته وطموحاته ليكون باحثاً، الأمر الذي يدفعه لممارسة التدريس وتفضيله على العمل في مختبر أو مكتبة أو القيام بإحدى التجارب .

٦ ـ لقد دخلت النساء معترك ميدان التدريس في الوقت الحاضر، وعلى مدى واسع، وبخاصة زمن الحروب حيث يلتحق الرجال بالجيش للقتال، ويبقى أمر التعليم في مثل هذه الظروف الاستثنائية مرهوناً بيد النساء، كما أن بعضهن يزاول مهنة التعليم لأنها تتفق وطبيعة المرأة أكثر من غيرها من المهن وبخاصة في مراحل التعليم الأولى، وقد يكون ميدان التعليم هو المجال المفتوح الوحيد أمامها للعمل، لتغطية تكاليف الحياة وبخاصة في الوقت الحاضر نظراً لازدياد عبء نفقات الأسرة .

هل التعليم في حقيقته مهنة ؟

هناك من يرى أن التعليم مهنة شأنها شأن المهن الأخرى، بينما يراها غيرهم غير ذلك، ولكلٍ منهما مبرراته الذاتية التي تعزز وجهة نظره، وفيما يلي عرض موجز لوجهة نظر كل منهما : ـ

ما الأساس الذي نعتمده لتحديد مفهوم المهنة لنقول إن شخصاً ما مثلاً هو حدّاد أو نجار أو غير ذلك؟ وهل ينطبق هذا الأساس على التعليم وعلى من يزاوله من المعلمين ؟

إذا قارنا التعليم بالحرف والتنظيمات المهنية الأخرى كالقانون والطب أو الصيدلة والهندسة مثلاً وجدنا أن التعليم لا تتوفر فيه ما في المهن الأخرى من خصائص ومميزات، تنتظم كل مهنة من المهن بحيث تبقى كل منها له خصائصه وصفاته المميزة له عن المهن الأخرى .

ان مـا يقـوم به المعلم من اختلاف في المهام، وتنوع في الواجبات التي تتطلبها عـملية التـدريس تجـعل من مـهـمـتـه أمـراً آخر يختلف عما يقوم به أصحاب المهن الأخرى.

ومن المعـروف أن المهنة عـمل لا يمارسه صاحبه كهواية، وإنما يمارسه ليكون له مـصـدر رزق يكسب منه عـيـشه. واذا اعتمدنا هذا التعريف كأساس لتحديد مفهوم المـهـنـة، فإن الكثيرين من المعلمين إن لم يكن جلّهم يندرجـون تحت هذا الأسـاس، والذي يمكن اعـتـبارهم بناء عليه انهم أصحاب مهنة، وأن التعليم هو مهنة كذلك، شأنهم في ذلك شأن مـدرب فـريق كـرة القـدم مـثلاً ، لأنهم يتقاضون رواتبهم نظير قـيامهم بالتعليم ، وتقاضي الأجر على العمل هو من مقومات المهنة .

أمـا الأسـاس الثـاني الذي تقـوم عليـه المهنة، فـهـو أن جميع أعضائها يقومون بعـمل مـعين يقتصر القيام به عليهم وحدهم، فلا يتعداهم إلى غيرهم، معتمدين في ذلك على امـتلاك نوع معين من المعرفة أساس لمزاولة المهنة .

أمـا من يعـارض فكرة تمهين التـعليم فيرى أن التـعليم خطوات هامـة يقوم بها المعلم مع مـا يتطلبـه من امـتـلاكـه لمدى واسع من المهارات والمعرفة، ودرجة الإعداد لمزاولتـه، فـضـلاً عن الفـروق الموجـودة بين مـتطلبـات كل مـرحلة تعليـمية ومرحلة أخرى .

وهناك اعـتـقـاد عند بعض الناس مؤداه أن بإمكان أي شخص أن يكون معلماً مـا دام يمتلك المعرفة الضرورية للمادة التي سيقوم بتدريسها، وفي ظِـلِّ هذا الاعتقاد يصـعب علينا أن نصنف التـعليم كـمـهنة. كما أن هناك مـقارنة أخرى بين الشخص الموهوب والآخـر غير الموهوب من أصـحـاب المسـتـوى العادي مثلاً أو المتدني، ففي قطاع الطب يوجـد طبـيب عام أو جراحة عامة يستطيع أي طبيب من هذين الحقلين أن يضـمـد جـرح شـخص مـصـاب مـثلاً أو يقوم بتجبير العظم المكسور غير أنه لا يمكن حـتى للمـوهوب في هذين المجـالين أن يشـخص أسـبـاب السكتة القلبية، أو ارتفـاع ضـغط الدم، أما في ميدان التدريس فقد يستطيع أي ولي أمر، أو كل من له عـلاقة بالتعليم أن يقوم بهذا الدور ونطلق عليه اسم معلم .

وقد يتعرض المجتمع إلى نتائج خطيرة على المدى البعيد من خلال قيام أشخاص هواة بتعليم الأطفال القراءة والكتابة والحساب والجغرافية مثلاً، والذي يبدو من غير المحتمل لمثل هذا التعليم أن يحدث كل يوم الأمرُ الذي يصعب علينا أن نطلق عليه اسم معلم .

إن أصحاب كل مهنة لا يسمح لأحد منهم بمزاولتها إلا بترخيص رسمي من الدولة ضمن شروط ومواصفات معينة، واعتبار التعليم مهنة هو اتجاه أخذ يطغى على الجهاز التربوي الآن بحيث لا يزاول التعليم إلا من حصل على إجازة فيه ضمن شروط خاصة، تحددها وزارة التربية والتعليم، وإن كان هناك من يزاول التعليم دون الحصول على هذه الإجازة. وبخاصة من يحمل المؤهلات الأكاديمية العليا، وقد يسمح للعديد من الأشخاص بالقيام بالتدريس في مراحل التعليم الدنيا، ممن يحمل إجازة مؤقتة في التدريس، وقد يسمح لمن لا يحملها بسبب النقص الحاصل في عدد المعلمين المطلوبين لتغطية احتياجات المدارس المتزايدة والذي يصعب سده وتغطيته، فهل يسمح في مثل هذه الحالة أن يكون مبرراً لكل من هو طبيب عام أن يمارس الجراحة بسبب نقص عدد الجراحين، والسؤال الذي يطرح نفسه هو : هل إجازة التعليم في الواقع دليل على الكفاية المطلوبة لممارسة التدريس، أو تمثل الحد الأدنى المطلوب من الكفاية لممارسة التدريس، فالاجازة لا تحدد الكفاية المطلوبة له .

إن الأسس التي يقوم عليها التدريس في جوهرها واحدة مهما اختلفت مواد التدريس ومهما تعدد القائمون على تدريسها، فهل هذا هو الحال بالنسبة للمهن الأخرى .

هناك العديد من المعلمين ممن يمتلك مهارات قيادية، ولهم مكانتهم الاجتماعية الرفيعة، ولهم دالّتهم على غيرهم، ولكنهم لا يحظون إلا بالنزر اليسير من السلطة والنفوذ في السلطة العامة .

وهناك من يقول إن التعليم فن شأنه شأن الفنون الأخرى كالرسم والشعر والموسيقى والنحت والتصوير وغير ذلك، فكلٌّ منا مثلاً يستطيع أن يرسم صورة لمنظر طبيعي أو لشخص ما، ولكننا لا نسلكه في عداد الرسامين، كما أنه ليس كل من استطاع أن يؤلف أبياتاً من الشعر نسمح لأنفسنا بأن نطلق عليه اسم شاعر،

وكذلك الحال بالنسبة للمعلمين وبخاصة الموهوب منهم إذ ليس باستطاعة كل من قام بالتعليم أن يكون معلماً، فقد قيل في السابق : المعلم مطبوع وليس مصنوعاً .

لقد أصبح التعليم عند العديدين مصدراً للرزق والكسب، يلتحق به ويزاوله كل من لم يجد مصدراً آخر يرتزق منه، ومثل هؤلاء لجأوا إليه بدافع الحاجة ودون رغبة فيه، ولذا تجدهم يتخلون عنه عند أول بادرة تلوح لهم ويكون الانجاز التربوي لمثل هؤلاء ضعيفاً، فهم لم يمارسوا التدريس إيماناً به، أو رغبة فيه، أو لأنهم يشعرون بالمتعة بمزاولته، ومن هنا نراهم قد فقدوا الدافع والحافز للإقبال على العمل بحماسة وفاعلية .

ويقول آخرون : إن التعليم مهنة وتربية ونظام، تنشأ عندما يمارس عدد من الأشخاص تقنية محددة تقوم على أساس تدريب خاص، وقد نقول إنها عمل يقوم على دراسة عقلية وتدرب، الهدف منها تقديم خدمات فنية أو إسداء نصيحة للغير أو مشورة مقابل رسوم معينة، أو راتب معين .

ويقول ABraham Flexner : المهنة هي عمليات عقلية تستمد خامتها من التعلّم، وتتحول العلوم فيما بعد إلى مهارة عملية في النهاية، أو هي امتلاك تقنية تربوية عامة يميل أصحابها إلى التنظيم الذاتي وتزداد مهاراتهم بالتطبيق العملي .

المعلم والعملية التربوية

يرى «ديوي» في كتابه، (التجربة والتربية) أن النظرية التربوية تتميز بالمقارنة بين الاتجاه الذي يقول بأن التربية تنشأ من لا شيء ، تنبع وتتطور عندنا من الداخل، أي أنها تقوم على معطيات طبيعية، وبين الاتجاه الذي يقول بأن التربية هي عملية التغلب على الميول الطبيعية لدينا عن طريق إحلال طباع وعادات محلها، تنشأ لدينا بفعل عوامل وضغوط خارجية .

ويقول أيضاً : إن الهدف الرئيس من التربية هو إعداد الصغار ليتحملوا المسؤولية في المستقبل، وإعدادهم للنجاح في الحياة عن طريق امتلاك المهارات

والمعارف اللازمة التي ينطوي عليها المحتوى الدراسي والذي يضم عادة نماذج سلوكية مستمدة من التراث، الأمر الذي يتجه بالطالب ليكون أداة استقبال ليس غير. وما عليه إلا أن يمتثل وأن يطيع ما يستقبله ويتلقاه، كما أصبحت الكتب المدرسية المقررة هي تلك التي تنطق باسم الماضي، وباسم التراث، وتمثل ما ينادي به من قواعد وسلوك، وأصبح المعلمون أيضاً هم السبيل لاتصالٍ فاعل بين الطالب من جهة، وبين المحتوى الدراسي من جهة أخرى، وعن طريقهم ينتقل المحتوى الدراسي إلى الطلبة بما فيه من معارف ومهارات وقيم وعادات .

ثم يمضي (ديوي) في كتابه المذكور ص ١٩ ـ ٢٠ ليقول : إن ما نسميه الآن التربية الحديثة أو المتطورة ما هو إلا رد فعل نشأ عندنا من عدم قناعتنا ورضانا عن النظرة التربوية التقليدية والتي أصبحت تدعو إلى استقاء المعرفة والمهارات من المعلم ومن الكتب الدراسية المقررة، ومن الإفادة من الخبرة والتجربة لتلبية احتياجاتنا الحيوية المباشرة، والإعداد على المدى البعيد لمستقبل أفضل في منظور الاقرار بعالم متغير .

إن ما يكسب الحياة المدرسية المتعة والحيوية هو أن يكون لها أهداف جزئية نعمل على تلبيتها والوصول إليها، ويكون لنا خيار فيها، مثل : ـ

١ ـ أن يتعلّم الطفل كيف يتعلم وأن يكون له رأي فيما يتعلمه .

٢ ـ توفير ما يلزم من أجهزة ومواد تربوية تساعد الطالب على بلوغ أهدافه، وتيسّر له سبل توظيفها والأخذ بيده نحو التعلّم الذاتي والقدرة على محاكمة الأمور، والموازنة بينها باستخدام العقل والمنطق، وأن يطور ما لديه من أفكار ومقترحات .

٣ ـ أن لا يأخذ آراء الغير وأفكاره على علاتها، وإنما يُعمل فيها رأيه، ليصل بها إلى قناعة واقتناع .

٤ ـ أن نشجعه على الأخذ بزمام المبادرة، فلا ينتظر إصدار الأوامر إليه من الغير، والخارجة عن الذات ، وأن يفكر ويعمل باستقلالية وبمهارة ونشاط متزايدين .

٥ ـ أن يكون لديه حاسة قوية من حب الاستطلاع ليروي بها ظمأه من المعرفة توجد له المتعة .

٦ ـ أن يمتلك قدراً من القيم الخلقية والعادات السليمة .

٧ ـ أن يكون على وعي بما يريد معرفته، قادراً على تقدير الأهم من المهم، وتقرير ما له حق الأولوية، وما ليس له ذلك، ولديه القدرة على تقرير ما يريده وما لا يريده، ومتى يبدأ التعلّم، ومتى يتوقف عنه .

٨ ـ الأخذ بعين الاعتبار اهتمامات الفرد، واحتياجاته سواء ما كان منها قصير المدى أم بعيد المدى، للإفادة منها كمرشد ودليل في الأمور الهامة في عملية التعلّم .

ومن وجهة النظر هذه فإن الحكم التام للتعلّم الذاتي هو الشخص الذي يتعلم ما يريد بغض النظر عما يقف في وجهه من عقبات وصعوبات .

ويصبح عمل المعلم ما يلي : ـ

١ ـ إعداد الأهداف التربوية بنوعيها قصيرة المدى وبعيدة المدى بشكل واضح محدد.

٢ ـ العمل على تطوير الوحدات التعليمية بشكل خاص، وتطوير المنهاج التربوي بشكل عام .

٣ ـ أن يعمل على تحقيق أهدافه التربوية بشكل إفرادي وبشكل جماعي .

٤ ـ يباشر عملية التعلم والتعليم بأساليب متعددة ومتنوعة .

٥ ـ تصنيف الأهداف التربوية والمقارنة فيما بينها، لتقديم الأهم منها على المهم ، واختيار الأسلوب المناسب لبلوغها ، وبما يتمشى مع احتياجات طلبته وقدراتهم.

٦ ـ التركيز في بادىء الأمر على تنمية قدرات الطالب، وبخاصة في مرحلة الطفولة، بينما يجري التركيز في المراحل الأخرى على بناء شخصية الطالب وحاجاته الاجتماعية اللازمة .

نحن والإصلاح التربوي

يبدو أن كلاً من الداعين للحفاظ على الاتجاه التربوي القديم، والمنادين بالتجديد، له وجهة نظره الخاصة، وله مبرراته التي يستند إليها، غير أن ما يؤخذ على الطرفين هو التطرف في الدعوة لما ينادى به، وعدم الأخذ بعين الاعتبار لما ينادي به الطرف الآخر، وهو أمر لا يبعث على الارتياح .

إن أي اصلاح نريده، ونرجو ثماره هو الذي يقوم على تحكيم العقل والمنطق، والبعد عن التزمت والتعصب. فليس في كل ما ينادي به طرف هو الخير كله، كما أنه ليس كل ما ينادي به الطرف الآخر هو شر كله .

فنحن نجد معلم اليوم ـ وفي مختلف مراحل التعليم ـ أكثر دفئاً في تعامله مع طلبته، وأكثر شعوراً معهم وتقديراً لهم، وأكثر احساساً بمشاكلهم وتفهماً لها، وهو إلى جانب ذلك أقل تشدداً مما كان عليه في السابق، فقد استبدل العبوس وتقطيب الحاجبين بالابتسامة، وشاع في الصف المناخ التربوي المناسب الذي يشيع فيه الأمن والود بدلاً من الخوف والتسلط، والاستعانة في النظام، بالقوانين والارشادات بدلاً من استخدام العصي والهراوات، وقلّت العقوبات الجسدية إلى حد كبير، وكذلك الاساءة إلى كرامة الطالب بإيقافه تجاه الحائط ويداه ممدودتان إلى أعلى، أو حجزه في الصف عقاباً له، كما أن الأبنية المدرسة وما فيها من أثاث وتجهيزات أصبحت أكثر قدرة ـ بشكل عام ـ على بعث الأمن والطمأنينة في النفوس، وتوفرت الوسائل التعليمية والأجهزة التربوية اللازمة والكتب المدرسية أكثر توفراً، وأحسن طباعة وإخراجاً عن ذي قبل وكذلك الحال بالنسبة للتدفئة والإنارة والتهوية .

وقد أصبح تشجيع الطلبة على التفكير، والقيام بأبحاث منفردة أو مشتركة ظاهرة شائعة أكثر بكثير مما كانت عليه في السابق، فالمناهج تدعو لاستقلالية أكثر عند الطالب وتفكير أعمق واعتمادٍ على الذاكرة أقل ، وزيادة تشجيع السؤال والاستفهام والاستزادة من المعرفة ، ومجابهة التحديات واستخدام العقل والمنطق

لتمييز الصواب من الخطأ وأصبح للطالب رأيه في ما يزاوله من أنشطة بمختلف أنواعها .

وهم ـ وإن كانوا يدرسون مقررات إجبارية في بعض المراحل التعليمية، إلا أن لهم حق الاختيار في دراسة بعض المساقات الأخرى في المراحل الدراسية العليا .

إن ما سبق ليدل على أن ظاهرة التسلط في المدرسة قد تقلصت إلى حد بعيد، فلم يعد المعلم يتدخل في كل خطوة يخطوها الطالب، أو يقوم بها .

لقد أصبح كيان الطالب في مدرسته أقوى مما كان عليه، وكذلك أثره في العملية التربوية وأصبح لِصوته صدى مسموع في الشؤون المدرسية وأنشطتها، ومن هنا يتضح أن المناخ التربوي في المدرسة أصبح يدعو إلى الارتياح بشكل أكبر وإشتراك الطلبة فيما يدور داخل المدرسة كذلك. غير أن السؤال الذي لا يزال ماثلاً هو : ـ

هل يمكن اعتبار كل ما سبق مظهراً يدل على الإصلاح الفعلي في العملية التربوية، وأن لهذا أثره الذي نبغيه على الفرد والمجتمع، وعلى حياته الاقتصادية والثقافية والاجتماعية .

سؤال يحتاج إلى إجابة شافية وعليها دلائل مقنعة، وإن كان هناك قد حدث ثورة ديمقراطية وأخرى صناعية، وثالثة ثقافية في العالم .

المنهاج والتربية وأسئلة المعلم

(١) ما الذي نعنيه حين نقول : إن الطالب إنسان ؟

إن نوع إجابة المعلم على هذا السؤال يعكس الأسلوب الذي يتعامل به مع الطالب .

هل الطالب مادة خام، مهمة المعلم أن يحوله إلى بضاعة منتجة ؟

هل الطالب إنسان تحدد هويته مجموعة من ردود الفعل المختلفة والمتداخلة ؟

وهل هو كـائن بشري يكافح من أجل أن يكون لحياته ووجوده معنى ؟

وهل هو عنوان يرفض سلطة التـقاليد الموروثة ؟

وهل هو جسم مخلوق من تراب؟ أم من عنصر آخر لم يصل بعد مرتبة الجنس البشري ؟

(٢) وما الذي نعنيه بالتربية ؟

هل هي نقلُ التراث ، ومـا فيـه من حكم وخبرات من جـيل إلى الجيل الذي يليه ؟

أم هي نشـاط يقوم به الطلبة مستمد من تجارب حياة الإنسان ؟

وهل تعني التربيـة إعدادنا للطلبة ليكونوا قادرين على اتخاذ القرار في كل ما له أثر على حياتهم ومستقبلهم ؟

أم هي نشـاط يمارســه الطلبة يمتلكون به مهارات تقنية تنعش الاقتصاد القومي وتثريه ؟

أم هي مـشـاركـة الطالب في إجـراء بحـوث لها عنده مـدلول ومعنى، ويجد في ممارستها متعته ؟

أم هـي نـشـاط يمارسـه الطالب على المدى الطويل، وينحصر في مـؤسـسـات كـالعائلة والمدرسة مثلاً ؟

وهل علينا أن نقـبل بالتربيـة كـغـاية في حـد ذاتها؟ أم أن هناك أبعـاداً أخرى تجذبنا إليها ؟

(٣) أهداف التدريس : ولنا أن نسأل في هذا المجال الأسئلة التالية :

هل التربيـة والتدريس أمران منفصـلان ؟ أم همـا متكامـلان ؟ أم همـا وجهان لشيء واحد ؟

وهل على المرء أن يلتـحق بالمدرسة إذا ما أراد حقاً أن يتعلّم ؟

وهل على المدرسـة أن تفـتح أبوابها لكل طارق في المجتمع ليحقق آماله، ويخلق

فرصاً لتحسين حياته وأحواله ؟

وهل التعليم مسيرة يمضي فيها الطلبة ليكملوا مسيرة ثقافتهم الموروثة عمّن سبقهم على الكرة الأرضية ؟

إن الإجابة عن مثل هذه الأمثلة إجابات شافية، تجعل هدف المعلم واضحاً وتنير أمامه السبيل لتنشئة الأطفال وتربيتهم. وما دام عالمنا متغيراً فليس من الحكمة أن تبقى هذه الأهداف ثابتة لا تتغير، وإنما يجب أن تواكب التطور والتجديد الذي يدخل جميع مجالات الحياة وميادينها المختلفة، وخلال وقت قصير .

وما دمنا في عالم متغير باستمرار ، فليس من الحكمة أن نترك النظر في المنهاج، وأن نكل أمر تطويره للمفكرين التربويين فحسب ، وإنما هو أيضاً من صلب عمل المعلم، فهو الذي يعرض للطلبة الحياة في صورة المنهاج، وهو الذي يعرض لهم المنهاج في صورة الحياة .

لقد جاء في كتاب (التربية والديمقراطية ص ٤٠٨) : إن النفس البشرية ليست أمراً جاهزاً بشكل مسبق، ولكنها في تشكيل مستمر من خلال الأخذ بزمام المبادرة في التأمل والتفكير في صنع المستقبل والسير حثيثاً للوصول إلى شيء لم نصله بعد .

عناصر العملية التربوية

تقوم العملية التربوية على عناصر ثلاثة هي : المنهاج والطالب والمعلم .

فالمنهاج عند بعضهم يشبه خط التجمع، ويشبه الطالب مادة خام ثمينة، أما المعلم فهو الفني الماهر .

كما يشبّه البعض العملية التربوية بأنها عبارة عن صهر معدن خام نفيس على يد فني ماهر يقوم بصهرها وتشكيلها وبلورتها حسب تصميم مسبق ، وما يقوم عليه تفكير المصمم الماهر هو الشاهد والدليل على مدى فهمه للتربية واستيعابه لمفهومها .

ويتجه آخرون إلى تشبيه عملية التربية هذه بأنها عملية إنبات يكون المنهاج فيها بيتاً أخضر ويشكل الطالب نبتة صغيرة، أما المعلم فهو المزارع الذي يعنى بهذه النبتة في هذا البيت. وبهذا تكون العملية التربوية في نظرهم عبارة عن الرعاية لكل نبتة، حتى تنبت وتنمو ويكتمل نموها، فتبلغ حدّ النضج فتزهر وتثمر، وما يقوم عليه الفكر الانساني، وتطور هذا الفكر هما الدليل على فهم التربية. ولن يكون هناك عملية تربوية بالمعنى المعروف، أو تعلّم حقيقي ما لم يكن هناك متعلّم يبحث وينقب. ومعلم يكرس حياته ويجعل منها مثلاً للبحث والتعلّم، مع الإقرار بأن هناك مصدراً لاستقاء الأفكار خارج اطار كلٍ من المعلم والمتعلم.

إن مهمة التربية هي توسعة أفق المتعلم ونظرته للحياة، ومن منظور شامل وعميق يجعل لها معنى عنده.

وليس هناك ما يقوم مقام المعلم مهما استخدمنا من وسائل تربوية كالأفلام وأشرطة التسجيل ومختلف أساليب التدريس ومصادر المعرفة، ذلك أن أثر المعلم في العملية التربوية يفوق أثر هذه جميعاً.

فالمعلم ليس مجرد شخص مهني، يمتلك معرفة معينة، ونوعاً من المهارات يؤدي بها وظيفته، وإنما عليه فوق ذلك أن يمتلك الشجاعة اللازمة للقيام بأعمال البحث والتنقيب، وعنده الجرأة اللازمة لتحري الحقيقة والبحث عنها، والكشف عن المجهول وعندما يتسلح بالمعرفة وأساليب التعلّم وطرق التدريس يبدأ عندها في تعليم الآخرين. ويقول Arthur Comb's ١٩٧٤م: إن المعلم الجيد هو أولاً وأخيراً شخص فريد من نوعه، وشخصيته متميزة عن غيرها. ويقول Parker Palmer في كتابه (To Know as we are known) ١٩٨٣م: سنكون متعلمين جيدين إذا ما تعلمنا بأسلوبٍ نعرف معه كيف نتعامل مع الحياة في هذه الدنيا وبأسلوب معرفي يمكننا من السيطرة على بيئتنا لما فيه خيرنا في هذه الحياة.



الفصل الثاني

المعلم الفاعل

١ ـ من هو المعلم الفاعل ؟

٢ ـ خصائص المعلم الفاعل.

٣ ـ نجاح المعلم في عمله .

٤ ـ هدف التربية المدرسية .

٥ ـ الهيئة التدريسية / تطوير المعلم .

٦ ـ نجاح المعلم في الصف .



من هو المعلم

تختلف وجهات النظر في تحديد الخصائص التس يجب أن تتوفر في شخصٍ ما لنطلق عليه اسم (معلم) ، فالدكتور Philip Jackson مثلاً يرى أن المعلم هو صانع قرار، يفهم طلبته، ويتفهمهم. قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية، وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل، ويعرف متى يعمل .

أما Dr. Asa Hillard فتقول : إن التدريس بالضرورة مهمة إنسانية حيث تسود النزعة الإنسانية العلاقة الفاعلة بين المعلم وطلبته، وبالقدر الذي تغلب هذه النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادراً على أن يعلّم، وتتوافر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا، وعليها تتوقف القدرة على تبادل الأفكار وتفهم مشاكل الطلبة، وتقدير أحاسيسهم وبشكل مفتوح مع المعلم .

أما Dr. David Berliner فيرى أن المعلم رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف كل يوم .

وبعبارة أخرى يدعو الاتجاه الأول لمعالجة المعرفة، والثاني لمعالجة العامل الإنساني، أما الثالث فيعالج السلوك. ومع أن هذه الاتجاهات الثلاثة تبدو متعارضة للوهلة الأولى، إلا أنها في حقيقتها تكمل بعضها بعضاً، وعلى المعلم أن يستوعب مادته الدراسية وكذلك الطلبة، كلاهما سواء بسواء، فالاتجاه الأول يعمل على إيجاد بيئة تربوية تبعث على الارتياح، ويقوّم أعمال الآخرين، ويحفزهم على العمل .

أما الاتجاه الثاني فيرى أن طلبته أفراد تجمعهم لغة مشتركة، وخصائص فسيولوجية وعاطفية كذلك. قد تعرضوا لتجارب مشتركة ومتعددة. وهو ينظر إلى داخل نفسه وردود الفعل التي تحصل عنده ليعرف ردود فعل الطلبة فإذا أحسّ هو بالمتعة والنشاط حكم على أن طلبته كذلك يحسّون بما يحسّ هو به، وإذا بدا عليه الكسل والخمول حكم أيضاً على أن طلبته كذلك يحسون بالكسل والخمول .

والمعلم كرجل إجرائي يخطط، وينظم ويرشد ويوجه، ويملك بيده زمام

الأمور ، ولا يخفى أثر نوع العلاقة المتبادلة بين المعلم وطلبته على تعاملهم معه وإقبالهم عليه وتعاونهم معه، فإذا اتصفت هذه العلاقة بالايجابية انعكس ذلك على نشاط الطلبة بشكل إيجابي وإذا كانت سلبية مال نشاطهم نحو السلبية والفتور، وتصبح العلاقة إيجابية بين الطرفين بما يلي : ـ

١ ـ أن ينفتح المعلم على طلبته باعتبار كل منهم إنساناً له إنسانيته، وله حقوقه وعليه واجباته، ويعنى الانفتاح هنا مشاركة المعلم للطلبة أفكارهم وطموحاتهم ومشاعرهم بكل صدقٍ وإيجابية .

٢ ـ يثق بالطلبة ويتفهمهم، يحترم آراءهم ويتحسّس مشاكلهم .

خصائص المعلم الفاعل

ما الصفات التي يتحلى بها المعلم الفاعل ؟ وما الذي يجعل بعض المعلمين في نظر طلبتهم أفضل من البعض الآخر ؟

مع أن لكل إنسان خصائصه وصفاته الخاصة، إلا أن هناك صفات وخصائص مشتركة تجمع بين المعلمين الفاعلين. ولها أثرها هلى ما يحمله طلبتهم عنهم من تصوّرات وأفكار ، وما تحدثه لديهم من انطباع عنهم وهذه الصفات هي:ـ

البشاشة والحيوية والحماسة والعدالة والأمانة والذكاء، والتحلي بالأخلاق الحميدة والصبر والاحتمال، وكذلك روح المعرفة والاستفهام. وتذوّق النكتة والجمال، والإحساس بالقدرة والكفاية في العمل والإنجاز .

أما شخصية المعلم وأثرها على فاعليته ، فلم يعرف عنها حتى الآن سوى القليل ، Geteels and Jackson ١٩٦٣م .

والمعلم الفاعل يعمل على تطوير المنهاج وكذلك الواجبات المدرسية والاختبارات ، وإن كان بعضهم يولي نتيجة الاختبارات المدرسية الأهمية وليس

الوسـائل المؤدية إليـهـا، وهو مـتـمكن من مادته التي يعلّمها، فيقوم بذلك بكل ثقة واطـمئنـان لأنه يثق بنفـسـه وبقـدراته، وهو قـادر على مجابهة المواقف الطارئة، وقـادر على اتخاذ القـرار المناسب في الوقت المناسب، يؤمن بالتطور والنمو المستمر .

وتُعـرف فـاعليـة المعلم بمـدى ما أحرزه الطلبة من تقدم نحو تحقيق الأهداف التربوية المعيّـنـة ويرى Medely ١٩٨٢م أن علينا لتـحديـد فاعلية المعلـم أن نقيـس سلوك طلبـتـه وليس سلوكـه هو شـخـصـياً ، فليس كل سلوك نقوم به يؤدي بنا إلى نتيجة .

وتعـرّف قـدرة المعلم وكـفـايتـه على انها مجمـوعـة المعـارف والقدرات والمبادىء التي يحملهـا ويؤمن بها، والتي يوظفـها في تدريسه، وهو القادر بواسطتها على إنجاز نتـائج مرغوب فيها وإن كانت هذه الصفات ـ حتى وإن توفرت في المعلم ـ لا تجعل منه معلماً فاعلاً في تدريسه .

نجاح المعلم في عمله

يعـتـمـد نجـاح المعلم في مـدرسـتـه كـثيراً على الأسلوب الذي ينظم به عـمله وعـمل طلبـتـه، وكـذلك على أسلوبه الإدراي، والإشرافي الذي يعتمده مدير المدرسة وهو عـمل يتأثر بالظروف المناخـيـة التي تحيط بالمدرسة، والعادات الاجتماعية والنظام الأسري الذي يسـود المجـتـمع، وفـوق هذا كله وأهمه مـا يتـمتع به من روح معنوية عالية .

ولـلـبـيـت والمدرسـة تأثير مـشترك على سلوك الطفل وتصرفـاته، وعلى مـعـدل نمـوه في مختلف مجالات النمـو، كما أن نوع الحـيـاة المدرسـية يعتمد اعتماداً كاملاً على أولئك الذين يديرون عـملهـا، ويشرفـون على أنشطتها، ومع أن هناك قواعد مشتركة بين المدارس في إدارتها والاشراف عليـهـا، إلا أنه على كل مـدرسـة أن توفـر لنفـسـها الفرصة لتجعل منها مؤسسة حيوية ذات سمعة خاصة، وكيان خاص .

هدف التربية المدرسية

حين يعود الطفل من المدرسة إلى البيت يستعيد في ذاكرته كل ما جرى في يومه المدرسي من أحداث، وكذلك الحال حين يعود إلى المدرسة، فهو يسترجع ما مرّ به من أحداث في بيته. وهذا الاتجاه هو أمر طبيعي لا مندوحة منه، ولا غنى عنه، ولذا فالطفل حين يلتحق بالمدرسة تمرّ في ذاكرته الحياة اليومية الروتينية في البيت وهو كل ما يستطيع أن يتحدث عنه، فخبراته مستمدة من ذلك، ومقصورة عليه، ولذا علينا أن نشجعه على ذلك ليبني عليها خبرات جديدة، فأنواع التربية جميعها تنمو وتتطور من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد .

ومن المهم أن يكون لدى المسؤولين عن تنظيم الجهاز المدرسي فكرة واضحة عن المدرسة ، وعن مهامها ، وأهدافها ، وما تحاول أن تقوم به ، وما يحظى منهم بالاهتمام والأولوية حتى يكونوا عاملاً مؤازراً وسنداً قوياً في تنفيذ هذه المهام، فالعديد من المعلمين يعتقدون أن مهمتهم فيها تبدأ ببداية الحصة وتنتهي بنهايتها، ولا شيء غير ذلك .

إن اكتساب المعرفة أمر ذو أهمية قصوى للطفل النامي وعلينا أن نعترف أن الطفل ليس مجرد شخص يفكر ويتحدث، وأن المستوى الذي يطمح إليه معظم الأطفال لا يتوقف عند اكتساب المعرفة، والإفادة منها فقط، وأن معظمهم في المستوى العادي من القدرات. ومن هنا كان علينا أن نشجعهم أن يتعلموا وبأقصى ما تؤهلهم له قدراتهم وأن ننمي شخصياتهم بأبعادها المختلفة، السيكولوجية والجسمية والانفعالية والاجتماعية .

إن ما يريده الآباء من المدرسة هو أن يصل أبناؤهم إلى مستوى عال في المستويات الثقافية والأخلاقية والاجتماعية وأن يقدروا المسؤولية ويتحملوها، وأن يكون لديهم الحسّ الخلقي الحسن، والذوق السليم الذي يساعدهم في القدرة على التكيف، والحكم على الأمور من الوجهة الصحيحة، وأن يستغلوا أوقات الفراغ بما

يفيدهم وبها يمتعهم، ويعود عليهم بالراحة والنشاط، وأن يقدروا ما عند أمتهم من تراث فكري وحضاري، وما له صلة بالتراث العالمي، وإن كان المتبصر في الأمور يرى أن هذه مهمة مشتركة بين البيت والمدرسة يعملان بالتعاون معاً لبلوغها. إذ من المفروض أن تكون الحياة البيئية ركيزة ذات أثر فعال إيجابي على الحياة المدرسية.

ومن هنا تحاول المدرسة أن توجد بيئة صالحة ينمو فيها الأطفال بشكل طبيعي، ويكون كل ما فيها مساعداً على النمو والتطور وامتلاك المعرفة، ويستطيعون التمييز بين الخير والشر، وبين الحسن والقبيح، ويطمح كل منهم أن يكون له دوره الذي يعتدّ به في مجتمعه، بل وفي العالم من حوله.

وحتى تتيسر مهمة المدرسة هذه يجب أن نوفر ما يلي : ـ

١ ـ شعور الطلبة بالاستقرار النفسي، والبعد عن القلق والتوتر.

٢ ـ أن يكون البناء المدرسي مستكملاً للشروط الصحية واالتربوية.

٣ ـ أن يكون لدى المعلمين خبرة في الإدارة الصفية الناجحة فضلاً عن خبرة في التدريس لمواد تخصصهم، مهما كان عدد طلبة الصف الواحد أو كانت مستوياتهم وأعمارهم.

٤ ـ العناية بهم بشكل جماعي وبشكل إفرادي ليكون هناك مجال لتنمية شخصية كل منهم مع تنمية الروح الجماعية المشتركة.

٥ ـ أن يدرك الطالب أنه عضو في مجموعة صفية تضم أفراداً عدة، وأن ليس من حقه أن يحظى باهتمام يفوق ما يحظى به الآخرون.

٦ ـ أن ندرك دائماً ان الطالب هو محور العملية التربوية وليست المادة الدراسية ويجب على المدرس تلبية احتياجات الطلبة على اختلاف مستوياتهم وقابلياتهم ومواهبهم.

ان الطفل ما بين الخامسة والحادية عشرة يتحمس للتعلّم، ويقبل عليه برغبة ويستمتع به، ومع أن خبراته ومعرفته محدودة إلا أن ذاكرته وخياله قويان ولذا فما يتعلمه من حقائق، وما يتولد عنده من انطباعات أولية، هي ذات أهمية كبيرة بالنسبة له، لأنها تمسّ نظرته المستقبلية لاتجاهه في الحياة، وفي عملية الفهم والاستيعاب، والعمل على تعميقها.

الهيئة التدريسية / تطوير المعلم

الهدف من تطوير المعلم وتنميته هو زيادة قدرته على القيام بأدوار معينة، وبخاصة ما كان منها له علاقة بعملية التدريس .

إن تطوير المعلم يعني وجود برنامج مخطط لتوفير الفرص التعليمية يعمل على مدّ أعضاء الهيئة التدريسية بما يعمل على رفع مستوى الانجاز عند كلٍ منهم، في مختلف المواقف التعليمية ثم تقويم هذا الانجاز بعد ذلك، لمعرفة ما طرأ عليه من تحسن على أن يتضمن هذا التقويم ما لدى المعلم من ميول واتجاهات نحو المدرسة ونحو عملية التدريس. ويمكن تطوير المعلم في هذا الاتجاه بما يلي : ـ

أ ـ إقامة ورش عمل تربوية .

ب ـ عقد مؤتمرات تربوية .

جـ ـ إقامة الندوات والمحاضرات التربوية .

د ـ توافر الفرص لتبادل الخبرات التربوية والآراء في عملية التدريس والعوامل التي ترفع من مستواها أو تحط منه .

هـ ـ قيام حوار مشترك بين معلمي المدارس المحلية حول الأمور التربوية التي تهمّ هذه المدارس بشكل عام .

و ـ تبادل الزيارات والخبراء والمختصين من بين الهيئات التدريسية سواء أفي المدرسة نفسها، أم بين مدارس المنطقة للاطلاع على خبرات الآخرين ومهاراتهم في هذا المجال .

نجاح المعلم في الصف

لقد سبق أن عرفنا التدريس بأنه عملية تساعد الطلبة على أن يتعلموا بشكل أسرع، وبكفاية أكبر مما لو تركوا ليقوموا بذلك وحدهم وبأنفسهم .

إن الطلبة لا يتأثرون بسلوك المعلم وتصرفاته باعتباره قائداً لهم فحسب، وإنما أيضاً باعتباره أولاً وأخيراً معلّمهم ومؤدبهم. ومن هنا كان المعلم بحاجة إلى تعزيز مكانته بينهم وكفايته كمعلم طيلة السنة الدراسية، من خلال نجاحه في تعليمهم، ونجاحه في الادارة والتنظيم .

ويتمثل دور المعلم كمدرس في قدرته على التفاعل مع المواقف التربوية التي تواجهه، وتوجه سلوك الطلبة، وتصرفاتهم داخل الصف وهي : -

١ ـ مدى تلاؤم مستوى المادة التعليمية مع مستوى الطلبة وقدراتهم العقلية .

٢ ـ مدى النجاح في اختيار المواد التعليمية ومدى فائدتها في تسهيل عملية التعلّم والتعليم .

٣ ـ أنماط الأنشطة التي يختارها المعلم للطلبة، ومدى إقبالهم عليها ورغبتهم في مزاولتها .

٤ ـ سلوك المعلم في الصف تعليمياً وإدارياً .

٥ ـ تصرفاته كمعلم تنطق بمهمته وتدل عليها .

إن وجود منهاج يلبي احتياجات الطلبة، والتأكد من أن كل طالب يستطيع فيه أن يتمشى وفق قدراته ومهاراته هي متطلبات مسبقة لكل تعليم ناجح، كما أن نوع الأسلوب الذي نختاره في تعليم المنهاج واختياره يقودنا إلى تخطيط فاعل له والى مساعدتنا على تحديد الأهداف التربوية، وتوفير معلومات صحيحة عن الطالب، وعلى الاتصال الفاعل بين الطلبة .

إن تكليف الطالب ليقوم بأنشطة تربوية تفوق قدراته، ويصعب عليه تنفيذها، قد يسلمه إلى الإحباط والى النظر للمدرسة والتعليم بشكل عام نظرة سلبية، وقد يصرفه ذلك عن الاهتمام بأي عمل تربوي يُناط به، أو يَصرف اهتمامه إلى أمور أخرى خارجة عن نطاق الدرس والتدريس، وعن العملية التربوية برمتها، وقد يتسرب الطالب من المدرسة بسبب ذلك، أو يقوم بأعمال من شأنها إحداث البلبلة والتشويش على الصف، وعلى عملية التدريس أو إلى خلق مشاكل سلوكية مع المعلم ومع الطلبة .



الإعداد والتأهيل

١ ـ الإعداد والتاهيل .

٢ ـ الكفايات المطلوبة .

٣ ـ إعداد المعلم .

٤ ـ التاهيل أثناء الخدمة .



الإعداد والتأهيل

المعلم هو أحد المكونات الرئيسة في العملية التربوية، والعامل المؤثر في جعلها كائناً حياً متطوراً وفاعلاً، وهو حجر الزاوية في تطويرها ويتوقف هذا الأثر على مدى كفايته ووعيه بعمله، وإخلاصه فيه، الأمر الذي يستوجب العناية بحياته التعليمية، سواء أكان ذلك قبل التحاقه بالتعليم أم أثناءه مع الاستمرار في ذلك .

وللمعلم تأثيره الذي لا ينكر في الموقف التربوي لأنه يعطي من نفسه لتلاميذه، ويمهد السبيل أمامهم للانتفاع بها يتلقونه على يديه من حقائق ومعارف ومفاهيم، واتجاهات تضمنها المنهاج الذي يعمل على تقويم سلوك الطالب وبناء شخصيته، وصقل مواهبه، وتهذيب خلقه، ولن يتحقق هذا إلا إذا كان المعلم معلماً بطبعه، فهو القدوة، إن كان صالحاً كان له بين طلبته الأثر الصالح وإن كان غير صالح كان أثره كذلك .

ولما تفاقمت مشكلة الكم في عدد الطلبة، والمدارس بسبب الانفجار السكاني في العالم ، فضلاً عن الكيف الذي يجب أن يكون عليه التعليم، وما يتطلبه ذلك من كثرة في عدد المعلمين لمواجهة الأعداد المتزايدة من الطلبة، كانت الحاجة ماسة إلى إعداد المعلم وتأهيله، ليقوم بمهمته على أفضل وجه ممكن، وحتى للمعلم الموهوب الذي يستطيع إذا ما توافر له الإعداد والتأهيل اللازمين ، أن يقوم بمهمته بشكل سليم، وأكثر نضجاً، وأعم فائدة مما لو لم يكن معداً ومؤهلاً .

إن النهوض بالعملية التربوية لا يتأتى إلا بالقيام بحشد أفضل للطاقات البشرية وتطبيقٍ أفضل لأحدث المستجدات التربوية العملية منها والنظرية .

إن ذلك يتطلب منا أن نكون على يقين من الرسالة التي نود أن تحملها مدارسنا، وأن يكون لها أهدافها الواضحة المحددة، لنستطيع المضي قدماً في تحقيق رسالتها على الوجه الأكمل، وهي في الوقت الراهن تتمثل بتزويد الطالب بالأساس المعرفي قبل البدء بالتربية التخصصية أو المهنية كما نقوم على تنمية الفرد تنمية شاملة

ليكون له كيـانه المسـتقل، وشـخـصـيته المستقلة، وله القدرة على التفكير والإبداع، والاعـتماد على الذات في اتخاذ القـرارات التي تخصه، وتمّس حياته ومستقبله .

إن إعداد المعلم بطريقة جيدة قد تجذب عدداً أكبر لممارسـة التدريس ، وعلينا أن نحـافظ على المسـتوى الرفيع لاختيار العاملين في التدريس، وأن نرفع من مستوى اعـدادهم وتدريبـهم وتأهيلهم للعـمل، والحـفـاظ على مـستوى رفيع من الإنجاز في تنمـية قدرات الطلبة، وخبراتهم .

لقـد أصبـحت الحـاجـة ملحـة لوجـود مـصـدر بشري من النوع الجـيد لمزاولة التـعليم وتقـوية فـاعليتـه، وتزويد من يزاوله بالتـدريب اللازم، وقد أصبحت قضية إعـداد المعلم قضية تهم العالم أجمع، حيث أصبح من الضروري النظر وباستمرار إلى كـل مـا يـتـعـلق بدوره في العـمليـة التربوية ومـا يجب أن يقـوم به إزاء ذلك، وبنوع المعلومـات اللازمـة له، فـضلاً عن خصائصه الشخصية والأسـاليب التي يجب اتباعها في إعـداده وتدريبه، الأمر الذي أدى إلى تعدد أساليب هذا الإعداد وهذا التدريب، واختلاف نظمه .

لقـد عـانت قـضـيـة تدريب المعلمين من طول الفترة التي يقضيها المعلمون في الـتـدريـب، ومن السير في ذلك على نماذج وأسـاليب قـديمـة عـفـا عليـهـا الزمن، وأصـبـحت بحـاجـة إلى تجـديد وتطوير من حـيث تنظيم الموضـوعـات بشكل جديد يتـمشى مع توسع المعرفة وانتشارها وأن يخضع هذا التجديد لإعادة نظر مستمرة .

لقـد أخـذت برامج التأهيل في المجـتـمـعـات العصرية الحديثة تميل إلى الأخذ بالناحـيـة العـمليـة فـيه، وظهرت في البلاد الأقل حظاً إصلاحات وتجارب جديدة في هذا الشأن وهناك اتجـاه عـالمي لرفع مـسـتـوى مـعـاهد تدريب المعلمين إلى المستوى الجـامـعي، وفي البلاد المتقدمة يتلقى جميع المعلمين تدريباتهم في الجامعات، أو تحت إشرافـها، كما أخذت برامج التأهيل والتدريب اتجاهاً للتوفيق بين المعطيات العامة من جـهة، ومستلزمات التعليم من جهة أخرى .

إن الـتـوسـع الـكمي الهائل في عـدد المدارس يخلق تهديداً حـاداً بوجـود نقص هائل في عـدد المعلمين المؤهلين ، ولذا صـار هناك توسع في التـدريب المنظم والقـيام

بتدريب طارىء في كل مكان ، لتغطية مثل هذا النقص في عدد المعلمين نتيجةً للتفجر المعرفي والسكاني في آن واحد، الذي أدى إلى زيادة في عدد المدارس لاستيعاب العدد الهائل من الطلبة الذين هم في سن التعليم، علاوة على أن التعليم في المرحلة الأساسية هو مجاني وإلزامي .

إن نمو المعرفة العلمية قد أسهم في إيجاد تغيرات نوعية في تدريب المعلمين وكذلك في الصورة والفكرة التي يحملها عنه المجتمع، فكل مجتمع يحمل في طياته عنه فكرة تختلف عن تلك التي يحملها غيره من المجتمعات، ويرى صورته بمنظار مخالف ، ومن زاوية مختلفة، وقد أصبحت الحاجة الآن ملحة لوجود تصوّر موّحد عنه عند المعلم، وفكرة مناسبة عنه .

لقد كان المعلم فيما مضى يُعتبر مجرد وسيطٍ لنقل المعلومات والمعرفة فحسب، ولكنه الآن أصبح القائم على التغيير بصورة ديناميكية .

لقد كانت الفكرة عن المعلم والصورة التي يرسمها المجتمع له فكرة تقليدية، إلا أنه ومنذ عام ١٩٣٩م، حدثت تغيرات أساسية في العالم وفي مختلف مظاهر الحياة، ولا يزال هذا التغيير يسير بتسارعٍ مستمر، مما جعل النظرة التقليدية للمعلم والفكرة التي سادت عنه فيما مضى أمراً غير مناسب، وأصبحت في حاجة لمفهوم جديد، كما أن الافتراضات الكثيرة التي بُني عليها تدريب المعلم وتأهليه أصبحت بحاجة إلى إعادة نظر، وإلى مراجعة دقيقة للأسباب التالية : ـ

أولاً : ـ لقد أصبح العديد من وجهات النظر والآراء التقليدية حول طبيعة الانسان والمجتمع التي تقوم عليها السياسات التربوية، أمراً غير ملائم، أو على الأقل ذات صلة ضعيفة بما يقوم عليه العالم الآن من نظرياتٍ اقتصادية وسياسية شاعت وانتشرت وعلى مقياس واسع في بقاع العالم .

ثانياً : ـ قلة المخصصات المالية المتوافرة للانفاق على التربية، ومستلزماتها لتصل إلى ما نتوقعه منها من مستوى رفيع، له أثره الفاعل على حياة الفرد وحياة المجتمع، ليس في قطرٍ واحد فحسب، وإنما بالنسبة لمختلف أقطار العالم التي غدت متشابكة وكأنها قطر كبير .

لقد تغيّرت صورة المعلم المثالي من حيث نوعيته، والنموذج الذي يجب أن يكون عليه، ومن حيث نوع الصفات والخصائص التي يجب أن تتوافر عنده ، وكذلك نوع العلاقات التي يبنيها مع طلبته .

لقد تغيرت هذه التصورات أيضاً، فهل ترانا نريد من المعلم أن يكون قائداً للمجتمع ؟ وفي خضم المشاكل التي يعيشها هذا المجتمع ؟ وبكل الصفات التي يجب أن تتوفر عند أي شخص قيادي ؟ أم ترانا نريده أن يكون مجرد قائم على تحقيق أهداف رجال السياسة ؟ أو الصناعة ؟ أو الاقتصاد ؟ وعليه أن يوفر للطلبة كل الأسباب لتجعل كُلاً منهم المواطن الصالح وبكلّ ما يستلزمه ذلك من الأخذ بالحيطة والحذر في تصرفاته، وفي ظل الظروف الحياتية التي يعيشها هو، ويعيشها مجتمعه أما صفاته الأخلاقية فهي التعقل والحكمة والأمانة والعدل، ونصرة الحق، وهي صفات كانت مطلوبة في رجل الدين .

وأخيراً فإن الصورة عن المعلم ، وما يجب أن تكون عليه ، هي من الأهمية بمكان بحيث يجب أن نوليها الاعتبار المناسب ، حين نقوم بتدريبه وتأهيله ، كما أن ما يجب عليه أن يعرفه ، وكيف يجب أن يتصرف مع طلبته كلها أمور تساعدنا على تقرير المبادىء والأسس التي يقوم عليها تدريبه .

لقد تأثرنا وفي حقبةٍ ما من الزمن في تحديد مفهوم المعلم بما أخذناه من الديانات، فقد كان الأنبياء في رسالاتهم معلمين، وما جاءوا به كان أساس ديانات العالم، والتي كان لها أثر تربوي لا يحتاج إلى نقاش، فقد كان نقل التراث والمعتقدات الدينية إلى الناس هو الهدف الأسمى للتربية في الهند مثلاً، ولهذا كان وجود المعلم حاجة ضرورية، والذي كانت علاقته بطلبته في أعلى درجات الروحانية، وكذلك الحال عند المسلمين، فالإيمان يترسخ في النفوس بعد فترة من التجربة والمعاناة، والقرآن الكريم عند المسلمين هو مصدر الإلهام، ومصدر المعرفة بالإضافة إلى سنة رسوله عليه السلام. حيث قال : **(لقد تركت فيكم أمرين ما إن تمسكتم بهما فلن تضلوا بعدي أبداً كتاب الله وسنتي)** .

وما دام المعلم أمراً لا غنى عنه في عملية التعلّم والتعليم، كان له في المجتمع مركز مرموق يتصف بالطهر والعفة والمعاملة الحسنة والخلق القويم .

ومع أن هناك من يقول بأن الممارسة العملية هي التي تجعل من الشخص معلماً فاعلاً إلا أن الاتجاه يسير نحو ضرورة تزويده بمساقات تحسّن من أدائه في عمله، وبخاصة في الوقوف على خصائص النمو عند الإنسان في مراحله المختلفة، وأساليب التدريس، والاعداد والتخطيط. والتفاعل مع الطلبة ففي بريطانيا مثلاً يدرس المعلم مساقات أساسية هي : مبادىء التربية وعلم النفس، وتاريخ التربية وأساليب التدريس مع دراسة مساقات في الثقافة العامة .

وهناك من يقول بوجوب دراسة مساقات مهنية تتعلق بعملية التعلم والتعليم، نظراً لما تقدمه هذه المساقات من مساعدة للمعلم في عمله، ليكون عن طريقها على وعي بوظيفة المدرسة الاجتماعية وبأهداف التربية في مجتمعه وبالقدرة على تفهم الطلبة واستيعاب مشاكلهم للأخذ بيدهم للتغلب عليها. وبالوقوف على أساليب التدريس في موضوعات مختلفة وبالادارة الصفية الفاعلة. وهي أمور بمقدور المعلم أن يكتسبها جميعاً من خلال دراسة مساقات نظرية في هذه الموضوعات، ومن خلال التدريب العملي داخل الصف، ومن هنا يتبين لنا أن دراسة العلوم الاجتماعية جزء حيوي في المساقات التي يتلقاها المعلم ، وشكل من أشكال التقدير ضروري له، إذا كان له أن يصبح معلماً فاعلاً .

أما من يقول بضرورة تلّقي المعلم في تأهيله وتدريبه مساقات ثقافة عامة، فمن منطلق اعتقادهم أن التعليم فن يمتلكه كل الناس، ولكن بدرجات متفاوتة، ولا يتأتّى بالتدريب، ومن هنا جاء من يقول : المعلم مطبوع وليس مصنوعاً. كما يعتقدون أن دراسة المساقات العلمية هو متطلب حيوي سابق لكل تدريس فاعل .

ومن الضروري أن يتقن المعلم المواد التي يقوم بتدريسها، ومن هنا كان عليه أن يدرس المساقات العلمية، وتلك التي لها علاقة بالعلوم باعتبارها متطلبات سابقة، أما الأمريكيون فيرون وجوب دراسة المعلم مساقات العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والفنون واللغوية .

إن التوسع في التعليم وانتشاره والمكانة الاجتماعية التي كانت للمعلم، والتي يجب استعادتها له، تتطلّب أن نزوّد المعلم بالتأهيل والتدريب اللازمين، ليستعيد مكانته تلك .

الكفايات المطلوبة

إن الهدف من إعداد المعلم وتأهيله هو رفع كفايته لبناء الانسان وإعداد الأجيال بها يعود عليهم من قدرة على حياة حرة كريمة وبها يعود على المجتمع بشكل عام بالتقدم والازدهار .

إن الكفاية هي القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقعة وهي أنواع :

أ ـ كفاية معرفة وتذكّر .

ب ـ كفاية الفهم والاستيعاب .

جـ ـ كفاية في الأداء .

د ـ كفاية في الإنتاج .

والكفء هو من يمتلك مهارةً ما، وثقة بالنفس ، تمنحه القدرة على المبادرة، وكل كفاية تتألف من معرفة وسلوك وقدرة على توظيف المعرفة .

وكفايات المعلم المطلوبة هي :ـ

أ ـ التخطيط للتعليم .

ب ـ مراعاة المادة الدراسية أثناء التعليم .

جـ ـ اختيار الأنشطة التعليمية .

د ـ التقويم .

هـ ـ تحقيق الذات عند المعلم، وبلوغ الأهداف التربوية بالنسبة للمتعلم .

إن إعداد المعلم وتأهيله يرمي إلى توفير الكفايات السابقة، والتي يجب مراعاتها في المواقف التالية : ـ

١ ـ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .

٢ ـ مراعاة مستوى الطلبة واستعداداتهم للتعلّم .

٣ ـ أن يتحسس المعلم حاجات المجتمع وأن يكون على صلة بأفراده .

٤ ـ أن يتذكر المعلم أنه معلم وليس معنفاً، ومربٍ وليس متسلطاً، ومعين ومرشد وليس ملّقناً .

٥ ـ أن يأخذ بيد الطالب نحو التفكير الناقد والابداع والأخذ بزمام المبادرة .

٦ ـ القدرة على التكيف وبخاصة في المواقف التعليمية والبيئية المختلفة وفي الطارىء منها بشكل خاص .

إعداد المعلم

هناك نوعان من الإعداد هما :

أ ـ الإعداد المسلكي .

ب ـ الإعداد الأكاديمي .

ومن حيث التوقيت :

أ ـ إعداد قبل الخدمة .

ب ـ إعداد أثناء الخدمة .

الإعداد المسلكي : ظهرت الدعوة إلى الإعداد المسلكي للمعلمين في بداية العصر الحديث، وكان في طليعة الداعين لذلك هو (ملكستر) الانجليزي الذي عاش في القرن السادس عشر ، وقد اهتم اليسوعيون بذلك ليتصدوا للمذهب اللوثري وكذلك رئيس جميعة الفريد دي لاسال، حيث أسس بفرنسا داراً للمعلمين عام ١٦٨٢م، ثم جاء بستالوتزي، وفروبل، وهربرت .

وأول دار للمعلمين افتتحت في أمريكا عام ١٨٢٣م ، وفي بريطانيا ١٨٣٦م ثم انتشرت في بقية بلدان العالم لشعورهم بالحاجة إليها .

برامج إعداد المعلمين : تختلف برامج إعداد المعلمين من بلد لآخر، ومن معهد لآخر، فبعضها تقبل من أنهى المرحلة الأساسية وبعضها الأخر من أنهى المرحلة الثانوية، وبعضها من أنهى المرحلة الجامعية الأولى، كما تتفاوت في سن القبول، وعدد سني الدراسة، ونوعية البرامج. فبعضها يدرس الموضوعات الأكاديمية ثم الموضوعات المسلكية، وبعضها يفصل في تدريسه بين المواد الأكاديمية والأخرى التربوية. وبعضها يدرس الطرفين معاً، وجنباً إلى جنب، وفي هذا ما يفسح المجال لتكامل المواد الدراسية والأخرى الأكاديمية، كما ان الأعداد لمعلمي المرحلة الأساسية يختلف في برامجه ومناهجه عن الإعداد لمعلمي المرحلة الثانوية، ثم أصبحت الجامعات تُعنى بتأهيل معلمي المراحل الدراسية على اختلاف أنواعها، وبعضه تتبناه الحكومات .

يرتبط برنامج إعداد المعلمين في البلد، بالنظام التعليمي فيه، وبعملية التعليم، كما أن أسس القبول في المعاهد لها أثرها على برامج الإعداد، فقد يكون هناك اختيار الأفضل من المتقدمين بموجب أسس القبول المعمول بها، أو وفق نتائج اختبارات للذكاء، والاتزان العاطفي عند المتقدمين، وفي غيرها يخضع القبول عنده للمقابلة الشخصية، أو المعدل العام في الثانوية العامة .

البرنامج الأكاديمي : دراسة أكاديمية مع تخصص في موضوع واحد وتشمل هذه الدراسة موضوعات للثقافة العامة، وأخرى مشتركة يكون للطالب فيها حق الاختيار. ثم مساقات لمادة التخصص وهي مساقات إجبارية .

اهتمت برامج معاهد المعلمين في بدايتها برفع كفاية المدرسين بتدريس الراءات الثلاث للطلبة، وهي القراءة والكتابة والحساب، ثم أضافت إلى ذلك الاهتمام بطبيعة الطفل، واحتياجاته باعتباره إنساناً نامياً مما جعلهم يهتمون بفهم الطفل وإثارة دوافعه، لأن هدفها كان أولاً العمل على تحسين التعليم الابتدائي عن طريق إعداد نوع جديد من المدرسين .

أما في الأردن فيلتحق بمعاهد المعلمين أو ما يسمى الآن بكليات المجتمع، كل من حصل على شهادة الدراسة الثانوية العامة ، ولمدة سنتين يدرس الطالب فيها ، مواد مسلكية تشمل مبادىء التربية وعلم النفس التطوري والتربوي

والأساليب العامة في التدريس، وكذلك الأساليب الخاصة مع دراسة مواد للثقافة العامة تتناول اللغتين ، العربية والانجليزية ، والثقافة الإسلامية ، وبعض الموضوعات العلمية . مع توفير التدريب العملي وبخاصة خلال السنة الثانية في المدارس، وحيث تقتصر على المشاهدة في مرحلتها الأولى ثم مرحلة التطبيق الموزع في بداية السنة الثانية وأخيراً مرحلة التطبيق المكثف في نهاية السنة الثانية، وذلك كله بإشراف المشرف التربوي في المعهد .

التأهيل أثناء الخدمة

ويكون هذا النوع من التأهيل عن طريق الالتحاق بدورات أساسية تعقد لهذا الغرض، ثم دورات إنعاشية. وأخرى خاصة، مثل الفن والرياضة، ويحتاج هذا النوع من التأهيل إلى وجود مراكز لعقد المشاغل والحلقات الدراسية المقررة. كما يقوم فيها الدارسون بأنشطة، ودراسة ذاتية خارج ساعات الدوام الرسمي، وتشمل دراسة التعيينات الدراسية التي توزع عليهم، وأوراق العمل، ومختارات من الكتب المرجعية في المكتبات، والمجلات الدورية. والإسهام في حلقات دراسية أسبوعية. والقيام بأنشطة تربوية عملية موجهة، وأداء البحوث الاجرائية وكذلك التجارب الميدانية، وأداء الاختبارات في أوقاتها المحددة ، والالتحاق صيفاً أثناء العطلة الصيفية بدورات تعقد لهذا الغرض .

لقد أصبحت مهمة المعلم متعددة الأطراف تشمل الطالب والمدرسة والإدارة الصفية ، والمنهاج وعملية التدريس والمناخ التربوي وتوفير المصادر التربوية والتعامل مع الأهلين ، مع الاستمرار في التجديد في ميدان المعرفة وأساليب التعليم .

إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم ، وهي بالنسبة له نقطة البداية ، وعليه فإن برنامج الإعداد أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة ، ويعني هذا ان التعليم

لمستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده ، وأن يستمر هذا لإعداد طيلة عمله في التدريس بهدف الحصول على معرفة جديدة ، واكتساب ممارسات ضرورية ، وخبرات جديدة ليلحق بركب النمو والتطور في هذا الميدان ، ليكون على صلة بكل ما هو جديد فيه ، وليعوض ما يكون قد فاته أثناء إعداده قبل الخدمة .

الفصل الرابع

١ ـ الطلبة وتوقعات المعلم .

٢ ـ مصادر التوقعات .

٣ ـ التحصيل الأكاديمي وتوقعات المعلم .



الطلبة وتوقعات المعلم

إن الأسلوب الذي يتحدث به المعلم إلى طلبته يحدّد ملامح الظرف الذي سيواجهونه، كما يحدد نوع العلاقة التي يراها مناسبة بين الطرفين .

لقد تناول (Stubbs ١٩٧٦م) في دراسة له أسلوب الحديث الحاذق داخل غرفة الصف ، ودور كلٍ من المعلم والطالب فيه ، مع الحفاظ على علاقة حسنة بين الطرفين ، والتي توفرّ للمعلم الفرصة لينمي العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ، (Walker and Addman ١٩٧٦م) .

إن روح الدعابة والمرح، وتقدير النكتة من شأن ذلك كله أن يشيع بين الطلبة روح المودة ، وتقدير الجمال بما يبعث التفاؤل في النفس، والإقبال على العمل ، ومن ثم تقدير الخير والقيم المثالية .

مصادر التوقعات

تتأثر توقعات المعلم عن طلبته وفكرته عنهم بعوامل عدة أهمها : ـ

١ ـ عوامل تتعلق بالمعلم نفسه من حيث تأهيله وتدريبه وشخصيته، وخبراته التعليمية وخصائصه النفسية، ووعيه بالمشاكل السلوكية، والخلقية التي تنشأ بين الطلبة .

٢ ـ اعتبارات تقوم على ما لدى المعلم من وفرة في المعلومات عن الطلبة تشمل أعمارهم ، وخلفيتهم الثقافية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية وخبراتهم التعليمية ، وما عندهم من مهارات سابقة اكتسبوها من البيت ومن المدرسة والبيئة المحلية .

٣ ـ عوامل تتعلق بغرفة الصف من حيث نوع تصميم البناء والاعداد وتوافر التسهيلات التربوية .

٤ ـ أنواع السلوك الاجتماعي الذي يرغب المعلم بتنميته وتعزيزه بين الطلبة، وعلى المعلم أن يأخذ كل ما سبق بعين الاعتبار، ليشكل منها جميعاً توقعات واضحة معقولة وأن يضع توقعاته في قالب يتناسب وطلبته في الصف، فيعملون في بيئة صفية معينة وأن تتمشى هذه التوقعات مع التوقعات التي ننتظرها من البيئة المدرسية بشكل عام ومن الأهمية بمكان أن تكون هذه التوقعات واضحة في ذهن الطلبة .

إن الإطار السلوكي للطلبة يساعد المعلم على تحديد توقعاته منهم في ضوء ما يلاحظه من هذا السلوك والتي يمكن تصنيفها إلى ما يلي :

أ ـ أنواع من السلوك تكون دائماً مقبولة .

ب ـ أنواع من السلوك مرفوضة دائماً .

جـ ـ أنواع من السلوك مقبولة أحياناً، مرفوضة أحياناً أخرى .

حسب الظروف والملابسات التي يتم فيها السلوك .

توقعات المعلم والاتصال مع الطلبة

قد يصحب الطالب نوع من اللبس والغموض بالنسبة لتصرفاته، وسلوكه المرغوب فيه إذا ما اعتمد ذلك كله على توقعات المعلم وحدها، نظراً لعدم وصولها إليه أحياناً بشكل واضح من المعلم، وفيما يلي بعض العوامل التي تزيل من الطالب الشك والغموض بالنسبة لما عليه أن يقوم به ، وهي :

١ ـ من الضروري أن يقوم المعلم، ومنذ البداية بشرح ما يريده من الطلبة، وتوضيحه بعبارات واضحة مفهومة لدى الجميع لا تقبل التفسير والتأويل في كل ما يكلفهم به من واجب مدرسي أو مزاولة أي نشاط يطلبه منهم. وأن يستخدم في مخاطبتهم العبارات والمفردات المألوفة لديهم والتي يعرفون معناها ودلالتها بعيداً عن العموميات، واحتمال التأويل. ليكون فهمهم واستيعابهم لها

واضحاً فنقول لهم مثلاً : (افتحوا الكتب، كونوا هادئين، أغلقوا الكتب حين تسمعون قرع الجرس) . فذلك أكثر وضوحاً في الأذهان من قولنا لهم : (كونوا مؤدبين. أو : ضعوا الكتب بعضها فوق بعض) .

٢ ـ أن لا تخرج توقعاتنا من أي طالب عن حدّ الاعتدال ، فلا نلجأ إلى المغالاة فيها، أو الحدّ من دونها والإنقاص منها .

٣ ـ أن نكثر ونحن نخاطبهم من استخدام العبارات الايجابية، وأن نقلل، وإلى أقصى حد ممكن من استخدام صيغة الأمر والنهي ، فذلك أدعى إلى تقبلهم لما نقول : وأن نلجأ إلى التلميح والإيحاء بدلاً من التصريح ما أمكننا ذلك. وحتى تكون طلباتنا من الطلبة فاعلة لها أثرها وقيمتها ولقراراتنا بهذا الخصوص فاعلة . كذلك علينا أن نراعي ما يلي :

١ ـ أن نستخدم في صياغتها كلمات ذات دلالة واضحة، ومعنى محدد .

٢ ـ أن نصوغها بشكل إيجابي .

٣ ـ أن تكون هذه التوقعات موجزة بعيدة عن الاطناب، وجملها قصيرة كذلك .

٤ ـ أن تكون التوقعات قليلة العدد بحيث لا يتجاوز عددها الخمسة، فإذا كانت قليلة سهل علينا أن نستعيدها ونتذكرها وأسهل في تنفيذها والقيام بها .

(Mid land and Vitale ١٩٨٤م) .

ومن الأفضل لنا أن نخبر الطلبة بما يجب عليهم القيام به. فذلك أفضل من أن نخبرهم بما يجب عليهم تجنبه، والابتعاد عنه، فصيغة الأمر أدعى إلى الاستعمال من صيغة النهي، فنقول مثلاً : (اجلس بهدوء وأنت تقرأ) . أو نقول : (ارفع يدك إذا أردت أن تسأل، أو أن تجيب) ، فذلك أفضل من أن نقول : (لا تحدث ضجة وأنت تكتب. أو لا تسأل أو تجُب قبل أن ترفع يدك) .

إن في استـخـدام الصيغة الايجابية في التعامل مع الطلبة ما يحملهم على تقبّلها والانقيـاد لها، أما استخدام صيغة النهي، أو الصيغة السلبية فقد نضطر معها إلى أن نكرر استخدامها حتى يعمل بها الطلبة، اذا ما تكررت الظروف التي أدت إليها .

التحصيل الأكاديمي وتوقعات المعلم

تكمن وراء فـشل العـديد من طلبـتنا في تحـصيلهم المدرسي أسـباب عدة، مما يسـبب للمـعلم صـعـوبة بالغـة في مـواجهتها والتغلب عليها، وفي التكيف مع البيئة التـعليـميـة التي يعـمل فـيها، وكلما واجهتنا حالة من هذا الفشل عند الطلبة نرجع أسـبـابها بشكل عام إلى العوامل الوراثية أو إلى إهمال الأبوين في القيام برعاية أبنائهما ونحن نصـدر أحكامنا هذه دون تقصّي الأسـبـاب التي تكمن وراء ذلك للتعرف على حـقيقتها، ومن ثم تقديم المساعدة اللازمة للطالب، والخدمات التربوية المناسبة له .

إن العـامل الأسـاسي في نجـاح الطالب في المدرسة، أو فشله فيه، انما يعود في الدرجـة الأولى إلى نوع مـعاملة المعلم لطلبته، ومدى تفاعله معهم، والذي له أثره في تـشكيل الصـورة التي يحملهـا المعلم عن الطالب، وفكرته التي يأخـذها عنه، ويبني عليـهـا توقـعاته منه، والتي لها أثرها على الطالب نفسه في تقديره لذاته، وفي تقويمه لقـدراته وبالتـالي في طموحاته المستقبلية، فإذا كانت توقعات المعلم منه متدنية، رضي منه بالإنجـاز القليل مـهما كانت مواهبه وقدراته الفطرية. وقد يهمل في الغالب نتيجة لذلك تشـجـيـعـه، ومـتابعته لحفزه على رفع مستوى إنجازه في التحصيل، وقد يتبلور في ذهـن الـطـالـب أن في هذا الإنجـاز القليل كل قـدراته، وأن ليس لديه أمل لرفع مـسـتـوى هذا الإنجـاز، مما يضـعـف همته، ويفقده صوابه، كما يضعف الحافز عنده لـلجـد والاجـتـهـاد ، وتحـسين الأداء، وهو سـبب في حـدّ ذاته يُفضي إلى الحـد من الطمـوح ، والقناعة والرضا بالأقل القليل من الإنجاز .

إن الخـطـر في تـدنيّ فـكرة المعلم عن الطالب هو في أن ترسخ هذه الفكرة في ذهن الطالب عن نفسه، فيصبح ـ والحالة هذه ـ أقرب إلى الفشل منه إلى النجاح .

ويرى Larson ١٩٧٥م، أن هناك مبادىء ثلاثة تسبب الفشل في المدرسة وهي :

١ ـ إن لكل طالب خصائص وميزات عديدة ومتنوعة، تشكل كيانه، وتحدد شخصيته، والمجال الذي يستطيع أن يبدع فيه، وقد يفشل المعلم في التعرف على هذه الخصائص والميزات، فيهملها ولا يعمل على تنميتها وتطويرها .

٢ ـ قد يبني المعلم توقعاته عن الطالب بشكل مجحف بعيد عن الواقع، قد يفوق ما عليه الطالب في واقعه، أو يقل كثيراً عن هذا الواقع، الأمر الذي يجعل أحكامه عليه بعيدة عن الصواب، فتكون هذده التوقعات مبالغاً فيها سلباً أو ايجاباً ومن هنا تصبح معالجة حالة الطالب هذه ليست في مسارها الصحيح وأسلوبها المناسب لأنها لا تستند على أساس قويم يستند إلى الواقع .

٣ ـ إن أسلوب المعلم في التعامل مع طلبته قد لا يتفق مع قدراتهم، الأمر الذي يجعل أثره عليهم ضعيفاً إن لم يكن عكسياً يؤدي به إلى الفشل الصريح الواضح.

إن الطفل الذي تدّنت فكرة المعلم عنه وعن مستوى تحصيله وإنجازه يتعرض للنقد أكثر مما يتعرض له غيره، كما يتلقى الأقل من المديح، ولا تتاح له إلا فرصة ضئيلة للمشاركة الفاعلة في الصف، والتفاعل مع زملائه وأقرانه ، مما يضعف أمله في التقدم وبذل الجهد، لتحسين الأداء .

وللنظام الذي تسير عليه المدرسة ونوع المعاملة التي يتلقاها الطالب من معلميه وتقبّلهم له، والروح التي يتعاملون بها معه، كل ذلك له أثره في نجاح الطالب أو فشله في الانجاز والتحصيل، فالتمييز في المعاملة بين ذوي الانجاز المتفوق وذوي الانجاز المتدني يجعل المعلم أحياناً يرفع من تقديره للمتفوق، وإن كان إنجازه قليلاً، ويحط من قدر المتدني ولو كان إنجازه متفوقاً مما يصيبه بخيبة الأمل والاحباط كما قد تبدر من المعلم بشكل غير مناسب إيماءات وتلميحات تعمل على تشجيع الأول أو على إحباط الثاني وبشكل غير متعمد .

إن الاستمرار في اعتبار الطالب ضعيفاً وفاشلاً في عمله المدرسي سيؤثر كثيراً

على وضعه الأكاديمي والاجتماعي فيها، وعلى المعلم أن يعي بدوره نقاط الضعف في تدريسه ليعمل على تلافيها، وتعديل أسلوبه في التدريس بما يعزز ما عنده من نواح ايجابية وتجنب النواحي السلبية، وبما يخدم الطالب في تلبية احتياجاته ومتطلباته الفردية وأن نوفر له الفرصة المناسبة والمناخ التربوي المناسب ليشعر هو بقدرته على الانجاز وتعود إليه ثقته بنفسه وبقدراته، وتتحسن صورته وفكرته عن نفسه، فيندفع في عمله المدرسي بأمل مفتوح وتوقعات عالية .

وقد تكون توقعات المعلم من طلبته وفكرته عنهم وليدة الانطباع الذاتي والظروف المتقلّبة بعيدة عن الموضوعية أو نتيجة الدراسة المتأنية .

ولعل أهم ما يتجه إليه المعلم ويوليه عنايته واهتمامه هو أن يتلقى من طلبته الإجابة الصحيحة عما يطرحه عليهم من أسئلة، ويعتبر نفسه ناجحاً في مهمته، راضياً عن طلبته إذا ما أطاعوا أوامره دون مناقشة أو حوار ولعله لا يُلقي أي اعتبار فيما إذا كانت إجابة الطالب نتيجة التفكير السليم، أم هي من بنات أفكاره ، جاءت بمحض الصدفة .

وقد لا يعير اهتماماً للوقوف على طبيعة هذه الاجابة فيما اذا كانت وليدة التحليل والمنطق ، أو تقوم على الارتباط بين السبب والنتيجة .

وكثير منا يعتمد في تقويم عمل المعلم على مدى نجاح طلبته في الامتحانات المدرسية، والامتحانات العامة .

وقد يكتفي المعلم إذا ما تلّقى إجابة خاطئة بإعادة الإجابة الصحيحة دون أن يأخذ في الاعتبار مستوى قدرات الطالب والسبب الذي أوقعه في الخطأ، فلا يأخذ بيده ليكتشف خطأه بنفسه، ويتدرج معه للوصول إلى الإجابة الصحيحة، والعمل على معالجته بشكل جذري ناجح .

ويعتقد العديد من المعلمين أن على الطالب أن يتقبل منهم ما يقولونه لهم، وأن يعتقدوا بصحته دون جدل أو نقاش، وقلما يسمحون لهم بابداء آرائهم فيه، أو ايلائها أي اهتمام، وسواء أكان في هذا القول أو العمل ما يتفق واهتمامات الطلبة، أو ما يلبي احياجاتهم، أم بعيداً عنها، وما إذا كان هناك تناقض بين ما نقوله لهم،

وبين ما نفعله بين أيديهم .

إن فشلنا في عملنا المدرسي يعود في معظمه إلى أننا نتعامل مع الطلبة وكأنهم لا يزالون أطفالاً مهما كانت أعمارهم، ومهما كان مستوى النضج الذي بلغوه، وبشكل يشعرهم أن الصحيح محصور فيما نقول ، وفيما نفعل ، وكأن المعلم منا معصوم عن الخطأ، كما نشعرهم أن المسؤولية في كل خطأ إنما يقع على كاهلهم وحدهم، فهم في نظرنا لا يزالون قاصرين، بعيدين عن تحمل المسؤولية، والاتجاه نحو الاستقلالية في العمل، أو حتى في إبداء الرأي، والتعبير عنه .

إن علينا أن لا نطبق على سلوك الطلبة وأقوالهم ومنجزاتهم والحكم عليها بالمعايير نفسها التي نطبقها على أنفسنا، ومن وجهة نظرنا الخاصة، أو أن نهمل ما يبدونه من ملحوظات، أو نعمل على التقليل من أثر ما يجلب انتباههم، ويحفزهم على القول، والعمل، ناسين أو متناسين أن لكل منا ومنهم اهتماماته الخاصة به، وله كذلك ما يثير انتباهه أو يجد فيه التحدي فيستجيب له، وبالطريقة التي يراها هو مناسبة وقد نغفل عن أن الله سبحانه خلق لكلٍ منا شخصيته المستقلة. وكيانه الخاص به، وله كذلك تفكيره واتجاهاته وطابعه الخاص الذي يتميز به عن غيره، وأن علينا أن نحترم ذلك فيهم، كما نطالبهم نحن باحترام كياننا وآرائنا، ووجهة نظرنا .

ان صحة الاجابة بحد ذاتها ليست هي الهدف الأول من عملية التعلّم والتعليم في المدرسة. وليست كذلك هي الاهتداء إلى الحل الصحيح، وكيفما اتفق لمشكلة نواجهها، وإنما الهدف منها هو دراسة المشكلة من جميع جوانبها، وتركيز التفكير بعقلانية ومنطق لنصل من خلال ذلك إلى الحل الصحيح لها، ومن خلال أكثر من احتمال واحد .

علينا أن نختار للطالب في المدرسة الأنشطة والأساليب والمواد التي تتمشى مع احتياجاته وطبقاً لمرحلة النمو التي بلغها، وبذلك نشجعه على التفكير، ونجنبه الإرهاق الممل الذي يبعده عن اللجوء إلى المحاكمة المنطقية والعقلية، وتقليب الأمور على أكثر من وجه واحد، ليصل إلى قراره بعد الموازنة بينها والتروّي في أحكامه بشكل بعيد عن التسرع .

إن واجبنا أن نحرر الطالب من أن يقع في عقدة الخوف والقلق التي قد تسيطر عليه، خوفاً من أن يقع في الخطأ ، وتعكر صفو العلاقة بينه وبين معلمه وزملائه، وأن نحرره كذلك من الشعور بعقدة الذنب والشعور بالنقص، فنفتح له باب الأمل والرجاء لمستقبل واعد ، وتقدم مرموق ، وأن يكون علاجنا لأي خطأ يرتكبه أو مشكلة يقع فيها على أساس فهمها والربط بينها وبين ما يحوطها من ظروف، مستفيدين مما تعلمناه سابقاً في استثماره في مواقف حياتية جديدة، فقدرة الإنسان على تعلم شيء ما يكمن في قدرته على توظيفه وربطه بواقعه الحياتي. ولذا كان من الأهمية بمكان أن يعي الطالب الهدف من كل خطوة يخطوها فتكون بالنسبة إليه ذات معنى وأهمية .

إن المعرفة التي نسعى لاكتسابها لا تعني مجرد جمع المعلومات والحقائق المعرفية عن ظهر قلب فحسب، وانما في القدرة على تحليلها ومقارنتها مع غيرها من أبواب المعرفة والوقوف على ما بينها من أوجه تشابه أو أوجه اختلاف .

إن أي تعليم لن يكون نافعاً لنا وله أثره علينا ما لم نشعر بفائدته ونحسّ بأهميته فالتعليم ليس مجرد ترف عقلي أو رياضي نستمتع به متى شئنا وكيف شئنا أو نستغني عنه متى نشاء، كما أن مهمة المدرسة لم تعد مجرد إعداد الطالب للتقدم للامتحان والنجاح فيه، كما أنها ليست مجرد حشو ذهن الطالب بالمعلومات والمعارف، وإنما هي الإفادة منها في تطبيقاتها الحياتية العملية ، وفي خلق اتجاهات جديدة عندنا وفي تحقيق قيم ومثل صالحة نستمدها في تعاملنا مع أفراد مجتمعنا ومع أنفسنا، وفي خلق مهارات وعادات تصقل شخصيتنا، وتنمي مواهبنا، وتدفع بسلوكنا نحو الأفضل .

ومن واجبنا كمعلمين ـ أن نعمل ما وسعنا الجهد ـ ليعرف الطالب الكثير، ويفهم الكثير، ويفكر في الكثير ليكون أكثر كفاية في عمله، وأكثر تأهيلاً لتحقيق مستقبل مشرق باسم يفيد هو منه كما يفيد منه مجتمعه كذلك، ، وإذا ما وقع قصور في ذلك عند الطلبة فعلينا أن نلوم أنفسنا أولاً وقبل أن نلوم غيرنا وأن نرضى عن أي انجاز يحرزه الطالب مهما كان ضئيلاً باعتباره خطوة للأمام يمكن أن تتبعها خطوات .

إن أكثر ما يتعلمه الطفل، وأكثر ما يدوم أثره هو ما يتعلمه بالطريقة التي تناسبه، وليس بالطريقة التي تناسب معلمه، وبشكل يتفق مع تصوره الخاص عن واقعه، وينسجم مع أفكاره الخاصة .

علينا أن نعين الطالب على أن يفكر لنفسه وبنفسه وأن يبني ثقته بنفسه وبقدراته، وأن يجد في البحث عن الحقيقة حيثما كانت واستكشافها لتكون من صنعه ونتيجة كدّه ودأبه ، وليس مجرد معلومة تلقاها من بطون الكتب أو من شخص آخر .

إن ما يقوم به الطالب بنفسه ونجاحه بمجهوده هو الحافز القوي له على الاستمرار في البناء والسعي نحو التقدم والاستكشاف وبدرجة أقوى بكثير من أي عمل تلقيني نقوم به، إذ سرعان ما يطويه النسيان ويصبح بالنسبة لنا عديم الجدوى وغير ذي بال .



الفصل الخامس

عوامل مؤثرة في التدريس

١ ـ اليوم المدرسي .

٢ ـ المناخ المدرسي .

٣ ـ المدرسة والنظام .

٤ ـ مراعاة النظام .

٥ ـ الادارة المدرسية الفاعلة .

٦ ـ من هو الفاعل في الانجاز .

٧ ـ اتخاذ القرار .

٨ ـ استخدام المواد البشرية .

٩ ـ البيئة المدرسية .

١٠ ـ السير على نهج ثابت .

١١ ـ الأجهزة والمواد التعليمية .

١٢ ـ تكنولوجيا التعليم .



اليـوم المـدرسـي

هناك أمور ثلاثة تحدد الحديث في هذا المجال، وهي : ـ

١ ـ كيف نقضي الوقت في المدرسة ؟

٢ ـ لماذا يهتم بعض التربويين، بالوقت. وكأنه متغير حاسم في عملية التدريس ؟

٣ ـ ما الذي يمكن لنا عمله ـ معلمين ومديرين ـ لنزيد من فاعلية الوقت، وزيادة فائدته ؟

لا يزال طول الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في المدرسة على ما هو عليه تقريباً، وبصورة ثابتة، في الوقت الذي ازدادت فيه ـ وبشكل كبير ـ كمية المعرفة التي يتلقاها عن ذي قبل، وعدد المهارات التي يتدرب عليها .

إن الوقت الذي نعنيه هنا. هو كمية الزمن المخصصة للتدريس لمادة دراسية معينة، كتلك التي تخصص مثلاً لتدريس القراءة أو الرياضيات أو العلوم .

هناك أمور ثلاثة يسترشد بها المعلم لتخصيص كمية الوقت اللازمة له لتدريس مادة ما، وهي : ـ

١ ـ نوع الاتجاه الذي يحمله المعلم نحو المادة التعليمية، ومدى حبه لها وإقباله عليها.

٢ ـ التصوّر الذي يحمله المعلم عن مدى الصعوبات التي سيواجهها الطالب في تعلمه لهذه المادة .

٣ ـ الوقت الذي يحتاجه المعلم لإعداد المادة الدراسية .

ومن الجدير بالذكر أن الوقت المخصص لتدريس مادة معينة، لا يستثمر كله في تدريسها، وإنما يذهب بعضه هدراً، ودون فائدة تعود على عملية التدريس ، وبخاصة إذا حدثت بعض المشاكل المتعلقة بالنظام في الحصة، كما أن الطلبة عنصر

هام في تسهيل استثمار الوقت واستغلاله لصالح عملية التدريس من حيث اقبالهم على الدرس. وتفاعلهم مع المعلم، وانضباطهم في السلوك، وتقيّدهم بقواعد النظام ومراعاتها ، ولذا كانت هناك فروق واضحة بين الزمن المخصص للتدريس، والزمن الذي نقضيه في التعليم وذلك الذي يقضيه الطلبة في التعلّم .

يجب أن يكون هناك فترة زمنية معينة لإشغال الطلبة، وإشراكهم في الحصة في استحضار أمثله على الدرس، وحلِّ التدريبات المعدّة لهذا الغرض، فبعض الطلبة يبدو عليهم التيقظ والانتباه ، وتنمُّ نظراتهم عن الجدّ ، يتشتّت انتباههم ، ويستسلمون لخواطرهم، وكأنهم في وادٍ آخر، حتى وإن بدا لنا أنهم منتبهون .

إن الوقت المخصص للتعلّم الأكاديمي هو تلك الفترة التي يجيب فيها التلاميذ بنجاح لما يطرحه عليهم المعلم من أسئلة ، وما يكلفهم به من واجبات، لها صلة مباشرة بأهداف المادة الدراسية ومحتواها، وفي عملية تقويمية لذلك عند إكمالهم وحدة دراسية، أو في امتحان نصف السنة، أو في نهايتها، وإن كانت فاعلية المعلم ونشاطه في حصته دليل على فاعلية التدريس التي يقوم بها .

فيما يلي عدة توصيات ظهرت نتيجة الدراسات التي قامت على تخصيص الوقت واستغلاله، وهي : ـ

١ ـ الابتعاد عن كل ما يشتت الانتباه ويصرفه، سواء بالنسبة للطلبة أم للمعلم، أو يحول هذا الانتباه إلى أمور خارجة عن مسار الحصة، ومحتواها .

٢ ـ على المعلم أن يخطط لاستغلال الوقت داخل الحصة، واستثماره في كل ما يعود على الطلبة بالنفع والفائدة، وقضاء الوقت فيما أعدّ له من أهداف .

٣ ـ أن يبحث المعلم عن عدة اتجاهات، وعن عدة أساليب لزيادة فاعلية الطلبة خلال الحصة، ولأقصى حدٍ ممكن .

وهناك ثلاثة أمور يتأثر بها الوقت المخصص للتعلّم الأكاديمي ، وهي :

١ ـ أن يعمل الطالب بكل جدّ واجتهاد .

٢ ـ أن يكون الطالب ناجحاً فيما يقوم به من نشاط، مثل الإجابة عن أسئلة معينة،

أو حلّ واجبات مدرسية .

٣ ـ أن يتقرر نجاح الطالب أو عدمه على تقويم يتمّ خارج نطاق الحصة الصفيّة، مثل نهاية الفصل الدراسي، أو نهاية السنة الدراسية .

المناخ المدرسي

إن ما يعنيه المناخ المدرسي بشكل عام هو نوع الجو التعليمي الذي يسود المدرسة ، كما يعني إحساس الناس بأهمية المدرسة وشعورهم تجاهها، وفكرتهم عنها، وما إذا كانت مكاناً صالحاً للتعلّم والتعليم، وما إذا كانت تتمتع بسمعه حسنة عند كل من لهم علاقة بها من معلمين وإداريين ومن طلبة وأولياء أمور ، والمجتمع من حولهم .

لقد جرت ـ ولا تزال ـ دراسات عدة تناولت العمل على تحسين نوعية عملية التعلم والتعليم من زوايا عدة، ومع أن عملية التحسين هذه تخضع لعوامل متعددة، إلا أن أكثرها فاعلية يكمن في وجود مناخ مدرسي صحي، تتوفر فيه جميع المقومات اللازمة لتنمية مواهب الطلبة وقدراتهم ، والانطلاق بها إلى أقصى طاقة ممكنة (John good Lad) .

إن المدرسة بالنسبة للطلبة أشبه ما تكون بالتربة التي نهيئها للزراعة، فاذا أحسنا رعاية التربة، وأعددناها الإعداد اللازم بتوفير المعوقات الصالحة للإنبات، توقعنا منها مردوداً حسناً، نوعاً وكمّاً، وكذلك الحال بالنسبة للمدرسة، فإذا أحسنا القيام عليها، ووفرنا لها مقومات المناخ التربوي المناسب، ساعدنا ذلك على تنمية عقول الطلبة وشخصياتهم، كلٍ ضمن الحد الذي تؤهله له قدراته الخاصة، وأطلقنا مواهبه من عقالها، لنعمل على تنميتها وتطويرها بما يوفر له شخصيته المستقلة

ومـواهبـه واسـتـعـداداته المميـّزة، وشجعناه على استثمارها بما يعود على الفرد والمجتمع والنماء والتطور ومـرحلة التـقدم والازدهار .

إنـنـا ونـحن نعـمل على إيجاد مناخ تربوي مناسب في المدرسـة إنما نعـمل على بلوغ هدفين اثنين هما : ـ

أولاً : تحـسين التـحصيل الأكاديمي عند الطلبة كمّاً وكيفاً . وذلك بتوفير بنية تعليمية مناسـبـة ومُنتـجـة ، تؤدي إلى نمو الطالب بأبعاده الأربعة : الجسمية والعقلية والانفـعـاليـة والاجـتماعـيـة ، وكـذلك امـتلاك مهارات أساسية في التحصيل، وتوسـيع قـاعـدة المعرفة عنده، وأن يتخذ من المناقشة والحوار والمحاكمة العقلية والمنطقـيـة وسـيلة للتـوصل إلى حلّ مـا قد يعترضه من مشاكل وعقبات بشكل مـوضـوعي، بعـيـد عن التـزمت والنزعـة الذاتية ، ثم الأخذ بيده للاتجاه نحو النمـو المسـتـمـر بترسـيخ مـبـدأ التـعلّم الذاتي عنده ، والإقـبـال على الدّرس والمطالعـة. والتزوّد بكل جديد له فيه فائدة ومنفعة .

ثانياً : تـوفـير عـامل القناعـة والرضـا لكل من في المدرسـة ومـا يتـولد عنه من روح مـعنوية عالية تحفزه على العمل الجدّي، بكل رعاية واهتمام، وتخلق عنده المتعة الحـسـيـة والمعنوية في الوقت الذي يقـضيه داخل المدرسة سواء أكان ذلك أثناء العـمل أم في الوقت الذي يقـضـيـه بين زمـلائه وطلبـتـه ، تسـوده روح الأمن والطمأنينة، بعـيداً عن كل ما يثير في نفسه القلق والاضطراب .

إن وجـود مـنـاخ تربوي مناسب في المدرسـة يخلق في الطالب ثقـتـه بنفـسـه، وتشـعـره بكيـانه وأهميـته، كما يشعر بمتعة الإنجاز في أي نشاط يمارسه، وله في نظره قـيمته واعتباره .

وهذان الهدفان يجب أن يتوافرا معاً ، إذ لا غنىً لأحدهما عن الآخر، إذا ما أردنا مناخـاً تربوياً يؤدي بنا إلى مـا نسـعى إليـه من وجـود مدرسة فاعلة، تعمل على

خلق المواطن الصالح، ولا يمكن لأي مدرسة أن تتطور وترفع من مستواها نحو الأفضل دون تحقيق هذين الهدفين معاً، ولو إلى درجة ما .

وحتى يتوفر ما نريده في المدرسة من مناخ تربوي مناسب يوصلنا لأهدافنا التربوية، يجب أن نوفر لكل من فيها الاحتياجات والمتطلبات الأساسية اللازمة له، وهي : -

١ - توفر الشروط الصحية اللازمة في المدرسة من إنارة وتهوية وتدفئة وتوفر المرافق الصحية، والبناء المناسب وبالتصميم المناسب لخدمة أهدافنا التربوية .

٢ - توفير الأمن الصحي والأمن النفسي والأمن الوظيفي للعاملين فيها وكل ما يقيهم شر الأخطار الداخلية والخارجية .

٣ - وجود جو من الألفة والمودة يبعث على إقامة علاقات إيجابية بين الطلبة أنفسهم من جهة ، وبينهم وبين معلميهم من جهة أخرى ، وكذلك الحال بين أعضاء الجهازين الأكاديمي والإداري .

٤ - الاعتراف بكيان كل فرد عامل في المدرسة وبما يقدمه من خدمات مهما كانت ضئيلة، ومهما كان مدى تقدمه ونجاحه فيه .

وفيما يلي عوامل تساعد على خلق جو إيجابي في المدرسة، وخلق مناخ مدرسي مناسب وهي :

١ - **النمو المستمر لكلٍ من المعلمين والطلبة والإداريين**، فنحن نعيش في عصر تتنامى فيه المعرفة بشكل مذهل، وعلينا إزاء ذلك أن نواكب تطور المعرفة هذا، فنقف على كل جديد في ميدان تخصصنا ما أمكننا ذلك، والاطلاع على خبرة الآخرين ، وتجاربهم في هذا الميدان، فلا يبقى الواحد منا جامداً عند حدود معرفته القديمة، فيصبح عندها في ركب التخلف ، وفي عداد المتخلفين .

وعلى المعلم في هذا المجال أن يعمل على تنمية حب المعرفة عند طلبته واستقصائها من مصادر متعددة، وأن يكون لهم في ذلك رأيهم الخاص، فلا يقبلون كل ما يقرأونه أو يعرض عليهم على علاته، ودون تمحيص أو تدقيق .

إن المدرسة الفاعلة تعمل على وجود جو يسوده التعاون والمشاركة، وتزداد فيه توقعاتَ المعلمين من طلبتهم، واثقين من قدرتهم على تحقيق هذه التوقعات، فيوفرون لهم كل ما يحفزهم على التعلم والاستمتاع به، وغرس دافع التعلّم الذاتي في نفوسهم ، كما يترسخ في أذهان الطلبة أن لا سبيل إلى أي انجاز مثمر له قيمته ومعناه إلا بالعمل الجاد، المخلص المثمر .

٢ ـ **الاحترام المتبادل** : حيث يشعر كل من في المدرسة بأنه عضو عامل فيها، له أهميته في بنائها، ورفع مستواها، وعضو فاعل في تقدمها وازدهارها، ويجد فيها من يصغي إليه لسماع رأيه بعناية واهتمام، ويحترم رأيه، ويحمله محمل الجد، ويقدر له جهوده مهما كانت ومهما كان مستوى إنجازه .

٣ ـ **الثقة المتبادلة** : حيث يثق كل من في المدرسة بنفسه وبقدراته أولاً والإسهام في رفع كفاية المدرسة في العملية التربوية ضمن عمله واختصاصه، كما يثق بالآخرين من حوله وبقدرات كل منهم بعيداً عن جو الشك والريبة، فهم جميعاً يعملون لنفس الهدف، وهو المصلحة العامة .

٤ ـ **الروح المعنوية العالية** : ففي ذلك ما يخلق عند الفرد الحافز الذاتي الذي يدفعه للعمل بجدية وإخلاص، والشعور بالارتياح لكل ما حوله، ولكل ما يقوم به، بعيداً عن كل ما يعكر صفوه، وكل ما يدفعه إلى الملل والإحباط، يتمتع بروح مرحة، ويسير في عمله وتصرفاته واتخاد قراراته بوحيٍ من ذاته وانضباطه الذاتي .

٥ ـ **الولاء والانتماء** : حيث يشعر الفرد أنه جزء من هذا الكيان التربوي، فيوليه العناية والاهتمام، ويخلص له الوفاء والانتماء، فما يرفع من شأن أحدهما يرفع من شأن الآخر، وما يحط من شأنه يحط من شأنهما معاً، يُقبل على عمله بنفس راضية، وبروح تعاونية، وشراكة إيجابية، بعيداً عن التنافس غير المرغوب فيه، والذي قد يولّد الحزازة في النفوس .

٦ ـ **توفير الفرص المتكافئة** : حيث توفر المدرسة لكل عامل فيها الفرصة لإبراز قدراته ومواهبه، والمجال الذي يستطيع تقديم خدماته فيه بما يرفع من شأن

المدرسة، ويزيد من فاعليتها التربوية، وأثرها على من فيها من الطلبة والعاملين، كما توفر له الفرصة للإدلاء برأيه ومناقشته، ويجد لذلك أذناً صاغية مما يعزز كيانه، ويقوي ثقته بنفسه، وبقدراته وبأنه عضو فاعل له أهميته وأثره واحترامه .

٧ ـ **التجديد** : أن توفر المدرسة الفرصة للنماء والتطور بالوقوف على كل ما هو جديد في الميدان التربوي بمختلف مجالاته ، وتدعم القيام بالأبحاث والدراسات ، وتشارك في المؤتمرات والندوات التربوية ، والمحاضرات وورش العمل، لتبادل الأفكار والخبرات مع الآخرين تثري ما عندها من خبرة وتجربة، كما تعمل على اثراء ما عند الآخرين بما لديها منها .

٨ ـ **الرعاية** : حيث يشعر الفرد، ومهما كان مستواه بأنه محط رعاية المسؤولين واهتمامهم، فالأسرة المدرسية أسرة واحدة متعاونة، يجمع بينها الإحساس المشترك بالمسؤولية، وهناك التكافل الاجتماعي الذي يزيد ما بينهم من قوة الاتصال، وإيجاد روح المحبة والزمالة بما يشعرهم وكأنهم جميعاً كالجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى .

وعلينا ـ كمعلمين ـ أن لا يغرب عن بالنا أن هناك عوامل ومؤثرات لها أثرها السلبي على الجو العام في المدرسة، وبالتالي لها أثرها على بلوغ الأهداف التربوية وعلى المدرسة بشكل عام، وكيان العاملين فيها بشكل خاص، وهذه العوامل هي:ـ

أ ـ ارتفاع نسبة غياب الطلبة عن المدرسة والعاملين فيها .

ب ـ خرق الأنظمة المدرسية بشكل مستمر .

جـ ـ انتشار الاتجاه السلبي عند الطلبة للمدرسة وبخاصة العاملين فيها .

د ـ تفشي حدة القلق والتوتر، وكراهية الطلبة لبعض المدرسين، وبالتالي للمدرسة بشكل عام، والإقبال على التعلّم بشكل خاص .

هـ ـ تدنّي سمعة المدرسة، والنظرة إليها في البيئة المحلية .

إن وجود مناخ تربوي سليم في المدرسة لا يعتبر بحد ذاته كافياً للقيام بعملية

التحسين والتطوير فيها، فقد تتوافر عوامل المناخ التربوي السليم، كالولاء والثقة، والرعاية، والروح المعنوية العالية، والاحترام المتبادل نتيجة ممارسات معينة، خارجة عن النطاق التربوي .

إن نوعية المناخ التربوي في المدرسة يمكن أن تحدّد بأبعاد ثلاثة هي : ـ

أ ـ المنهاج .

ب ـ صلب العملية التربوية .

جـ ـ التسهيلات التربوية كالمواد والأجهزة المدرسية والمرافق التربوية وغيرها .

ومن هنا كان علينا أن نضع منهاجاً مرناً، ونعد أنشطة لامنهجية يكون مجال الاختيار فيها واسعاً، وتهدف إلى تلبية رغبة جميع الطلبة، وتلاقي اهتماماتهم ما أمكن ذلك، على أن يكون هذا المنهاج مما يتناسب ومرحلة النضج التي بلغها الطلبة في أبعاد النمو المختلفة ، وأن يتمشى مع اهتماماتهم وقدراتهم الخاصة. ويلبي احتياجاتهم ، ومن هنا كان على المعلم أن يلم بخصائص مراحل النمو المختلفة ليفيد منها في تعامله مع الطلبة، وفي تقديم العون اللازم لكلٍ منهم حسب طبيعة نموه وقدراته، وأن يقيس مدى تقدمه ضمن خبراته الخاصة وانجازاته السابقة، باعتبارها ذاتاً مستقلة لها خصائصها ومزاياها، وبعد أن يقف على مدى استعداد هذا الطالب يبدأ معه من حيث هو ، وليس من حيث ما يجب أن يكون، وأن يأخذ بعين الاعتبار ظروفه الخاصة التي تحيط به وتؤثر عليه سواء أكانت اجتماعية أم عائلية، أم تربوية. وأن يتفهم مشاكله، ويعمل على حلّها وايجاد العلاج المناسب لها ودون أن يتخذ أي اجراء من شأنه أن يحط من كرامة الطالب كفرد، أو يسلمه إلى الشعور بعقدة النقص أو الذنب أو يهوي به في مهاوي اليأس والقنوط .

وعلى المعلمين أن يؤمنوا بالعمل الجماعي المشترك وأن يكون للطلبة رأيهم فيما تسير عليه المدرسة من أنظمة وتعليمات وأن تكون مصوغة بشكل واضح يراعيها الجميع في جميع الأحوال ، وأن تخضع هذه التعليمات إلى المراجعة الدورية لإجراء ما قد يلزم عليها من تعديل أو تبديل وفق الظروف المستجدة نتيجة للمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والحضارية المستجدة، وأن يكون للمعلمين والطلبة

رأيهم في أي تغـيير أو تعـديل ويؤخـذ بعين الاعـتبـار حين اتخاذ القرار النهائي بهذا الخـصـوص، وأن يكونوا أيضـاً كأصـحـاب قرار، وليس مجرد ملاحظين أو مراقبين. وأن تكون الأسس لما يجري عليـهـا من أي تغـيير مما يتـقبله الطالب، ويدرك أهميته، له ولغيره، ويكون في إمكانه أن ينقل إلى خـارج البيئة المدرسية ما يمارسه داخلها من سلوك منظم، ومن تقـيد بالنظام، والخضوع للمراقبة الذاتية .

وعلينا أن نضع نصب أعـيننا في أي منهـاج نقـرّه ونتبناه أن ننمي قدرة الطالب على مـواجـهـة مـا يعترضـه في حـيـاته من مشاكل وعقبات، وأن نشجعه على تطوير أهدافـه الشـخـصـيـة، وطمـوحـاته المستقبلية المتعلقة بالعمل المدرسي وأن يتعامل مع وجـهـات النظر المختلفة بأسلوب ودّي وإيجابي باعتبار أن اختلاف وجهات النظر بين الأفـراد هو أمر طبيعي يجب أن لا يميل بنا إلى التعصب الأعمى لرأي معين ضاربين عـرض الحـائط بما عليه العقل والمنطق، ففي هذا الاتجاه ما يحملنا على أن لا نرى ما عندنا من عـيـوب، وما في آرائنا من قصور، أو ما في وجهة نظرنا من هِنات .

إن المناخ المدرسي الجـيـد يتـيح الفـرصة لوجود مجلس في المدرسة مهمته العمل على تطوير المنهـاج، وتحسين الأداء المدرسي، ويمـهـد السبيل لعلاقات ودية مشتركة ترفع من مكانة العـاملين ومن روحـهم المعنوية بما يحقق للجـمـيع الكفـاية والإنجـاز والنجاح .

المدرســة والنـظام

من الواضح أن النظام أمـر ضروري، وعـامل أسـاس في نجاح كل مـا نقـوم به، وبخـاصـة تربية الأطفال إذا ما أردنا لهم حياة أفضل، ومستقبلاً أكثر إشراقاً، كما أن النظام لا غنى لنا عنه في إدارتنا للمـدرسـة والصف إذا ما أردنا للطلبة أن يتعلموا وأن يتـقـدموا وأن يتحسن مستوى إنجازهم .

إن أي نظام مـدرسي نريد له النجـاح عليـه أن يأخـذ بالحـسبان مستوى نضج الأطفـال وكذلك نوع احتياجاتهم ومتطلباتهم أفراداً أم جماعات .

والنظام هو العملية التي يتعلم بها الطفل التوفيق بين رغباته وأهوائه الخاصة، وبين حاجات مجتمعه مدفوعاً في ذلك بالوازع الذاتي أو ما نسميه الانضباط الذاتي ومن شأن هذا الأسلوب إذا ما طبقناه وسرنا عليه أن يزيد من قدرة الأطفال على فهمهم لذواتهم .

ان النظام الفعّال هو ذلك الذي يشجع على احترام الخط الذي يرسمه ، والعمل بمقتضاه وعدم السماح بخرقه، وهو أمر لا يتحقق عند المرء إلا إذا فهم هذا المرء ذاته، وهنا كان لزاماً علينا ـ آباء ومعلمين في الدرجة الأولى ـ أن نفهم الطفل، عاداته وطباعه وقدراته، وخصائصه الفنية ـ ونتفهم دوافع سلوكه ورغباته. وأن نقدر الظروف المحيطة به، وذلك كله حتى نستطيع أن نتعامل معه بشكل إيجابي وفاعل. يعطى أكله وفق المعطيات التي لدينا، وبما يتفق مع توقعاتنا التي نحملها ومع تصوراتنا التي تشكلت في أذهاننا .

إن فهمنا لأحاسيس الطفل، وتقبلنا لهذه الأحاسيس مهما كان نوعها، ومهما كان رأينا فيها ، هو أمر يساعدنا على فهم الطفل، والتعرف على أسباب غضبه أو انفعاله، وكذلك على أسباب إقباله على أمرٍ ما أو إدباره عنه، كما يساعدنا على الوقوف على دواعي خوفه وإحباطه، أو انطوائه على ذاته، وانعزاله عن الناس وعن حبه للمعرفة والاستطلاع، أو عزوفه عنها، وكل هذه الأمور يمكن لنا أن نستدل عليها وأن نتعرفها من خلال سلوكه الظاهري وتصرفاته الشخصية، والتي إذا ما أردنا أن نتعرف على الدوافع لها، والوقوف على حقيقتها لا بدّ لنا من أن نشجعه على البوح بما في نفسه، والتعبير عن أفكاره دون خوف أو وَجل، ودون أن نسبب له أي ضيق أو إحراج، فنقول له مثلاً : ـ

(أنت تشعر بالحزن والأسى لأن والدك مريض، وأنت قلق عليه) .

أو نقول : (أنت متوتر لأن زميلك أهاجك، وأخطأ في حقك) .

أو : (أنت تشعر بالرضا لأن معدّلك في الصف كان عالياً) .

أو : (أنت تشعر بالسعادة لأنك اشتركت في نشاط تطوعي هذا الصباح) .
أو نقول : (لقد كنت مسروراً لأنك ساعدت رجلاً عجوزاً على اجتياز طريقه إلى

الرصيف الآخر) وهكذا .

بمثل هذه الايماءات نشجع الطفل ـ وبشكل غير مباشر ـ لا يسبب له الإحراج ـ على أن يبوح بما في نفسه، وبالأفكار التي تراوده، وبخاصة أننا أوجدنا له في ايماءاتنا المبرر المقبول لتصرفه وسلوكه .

إننا إن فعلنا ذلك لقينا من الطفل الاستجابة لنا، فنقف على ما يعاني منه، ونصبح عندها في وضع أقدر فيه على الأخذ بيده للعمل على حل مشكلته، وتخليصه مما يعاني منه، ليعود إليه صفاؤه، وتعود إليه روحه المرحة. ونعمل على أن يضبط تصرفاته ويسيطر على أعصابه، فلا ينقاد للغضب، ولا يستسلم لليأس والإحباط ، فيعود عندها إلى التفكير الهادىء المتزن الذي يبعده عن التسرع دون تفكير بالعواقب، وتصبح تصرفاته ـ والحالة هذه ـ إلى العقل والمنطق أقرب منها إلى العاطفة والانفعال. وقد نمتص غضبه وانفعاله فنوجهه إلى نشاط آخر يستنفذ منه طاقة كبيرة، وجهداً عقلياً، بعيداً عن أعين الرقباء، يعيد إليه اتزانه وهدوءه، لأنه وجد فيما بذله من جهد متنفساً لعواطفه، ومخرجاً لما يحسّ به من الضيق .

وقد نسّري عنه إذا ما أخطأ فنعيد إليه ثقته بنفسه، ونرفع من روحه المعنوية، فنبين له أن تصرفه الذي بدا له تصرفاً غير معقول هو أمر لا ينطبق عليه وحده، وإنما يقع فيه الكثيرون غيره، وهو أمر طبيعي يحدث للعديد من الناس، وبذلك نسري عنه، ونعمل على تخفيف حدة لومه لنفسه وتأنيبه لها طالما نطرح أمامه أن الخطأ صفة عامة عند الناس، فليس هناك من لايخطىء، وإنما المهم أن يفيد الانسان من الخطأ الذي وقع فيه في المستقبل .

وحتى نساعد على استتباب النظام في المدرسة، وترسيخه عادة في نفوس الطلبة، علينا أن نقدم لهم منهاجاً يتحدى قدراتهم، ويحفزهم على العمل فينهمكون فيه فلا يكون لديهم متسع من الوقت للعبث والتفكير باللهو واللعب، وبخاصة إذا أتحنا لهم الفرصة ليقوموا بإنجازٍ يكون ذا معنى بالنسبة لهم، ويلبي احتياجاتهم واهتماماتهم، ويبعث في نفوسهم المتعة والسرور .

إن الطفل الذي يبدو لنا مشاغباً، فيعمل على خرق النظام، قد يكون سببه

فهمنا الخاطىء له، وبالتالي تعليلنا الخاطىء لهذا السلوك، وقد يكون تصرفه هذا نابعاً من كثرة ما نصدره إليه من الأوامر والنواهي، وعدم سماعه منا عبارات تحمل في طياتها اتجاهات إيجابية .

إن وجود منهج للانضباط الذاتي تنتقل فيه أبعاد التعلم الفاعلة إلى مهارات شخصية عند الطالب تفضي بدورها إلى سلوك نابع من الذات، وإحساس بالمسؤولية، له أثره على صحته النفسية، والعقلية وعلى سلوكه داخل الصف بما يرضي الذوق العام الذي ينشأ عنده، ويحكم بموجبه على تصرفاته الشخصية، وعلى تصرفات غيره من الناس. وعلينا أن ننمي عند الطفل القدرة على ضبط سلوكه والاندفاع فيه بوازع من ذاته مهما لاقى من صعوبات ،

أو تعرض لحالات من الفشل .

وإذا ما أردنا أن ننمي عند الطفل الانضباط الذاتي فعلينا أن نقوم بما يلي : ـ

١ ـ أن نعمل على تحسين المناخ المدرسي ليسوده جو من المودة والألفة حتى لا يشعر بوجود فجوة واسعة بين حياته الأسرية وما يلقى فيها، وبين حياته المدرسية وما يلقى فيها. وأن نحول ـ ما وسعنا ذلك ـ دون حدوث أية اساءة للتعلّم والسلوك .

٢ ـ أن ننمي عند الطالب الجانب المعرفي والجانب العاطفي ليساعده على تلبية احتياجاته المدرسية .

٣ ـ أن ننمي عنده مهارات الانضباط التي تؤدي بدورها إلى عمل اجتماعي فاعل ومقبول .

٤ ـ أن تلقى العملية التربوية منا كل ما تستحقه من عناية واهتمام .

٥ ـ أن نوجد عند الطلبة نوعاً من التوازن التربوي بين أصناف المعرفة من جهة وبين النمو الفاعل من جهة أخرى .

٦ ـ أن نوجه التركيز على المفاهيم الإيجابية ، وأن لا نلجأ إلى المفاهيم السلبية إلا قليلا وعندما تتطلب الحاجة ذلك .

أمـا الانضـباط النفسي، والقدرة على الانضباط الذاتي، فيقوم على ما يأتي : -

١ ـ القـدرة على استقاء المعرفة الصحيحة، ومن مصادرها المختلفة .

٢ ـ القـدرة على تخزين مـا عندنا من مـعرفة لنستطيع استرجاعها واستخدامها ثانية في الوقت المناسب ومتى تدعو إليها الحاجة .

٣ ـ القـدرة على التنظم والتخطيط لضمان أكبر قسط من النجاح في عملنا .

٤ ـ القـدرة على ربط الأفـعـال بالنتـائج المتـوقعة منها، والإقبال على العمل بكل عزم وثبات .

وهناك أمـور أربعـة لها أثرها على العمل العاطفي وقد تؤثر على العمل العقلي وهي : -

١ ـ القـدرة على تنظيم الخبرة بشكل فاعل .

٢ ـ القـدرة على مجابهة الصـعـوبات والتحديات التي تتطلب الصبر والعمل بكل جد وثبات .

٣ ـ القـدرة على تخفـيف حـدة التوتر حتى لا نقع فريسة سهلة للانفعال، والتسرع في اتخاذ إجـراءات من جانبنا تجانب الصواب والبعد عن المنطق المعقول .

٤ ـ القـدرة على إيقـاف الاجـراءات التنفـيذية، وبخاصة إذا تبين أن هناك خللاً، أو خطأ ما في توقعاتنا، أو في ما قمنا به من تخطيط .

إن من مـهـام منهـاج الانضـباط الذاتي هو اتخاذ نموذج موحَّـد لإعداد الطلبة لمواجـهـة تحـديات الحـياة بما فيها من مشاكل وصعوبات، كما أن من واجبنا وبخاصة نـحـن المـعـلـمـين، أن لا نـحـكم على سلوك الطلبـة وتصرفـاتهم من وجـهـة نظرنا الشـخـصـيـة ونتـخـذ قرارنا بشأنها على هذا الأساس فقط، ودون الإحاطة بالظروف والملابـسـات التي أدت بالطالب لمثل هذا السلوك والتصرف، فـقـد يحدث مـثـلاً أن نكلف أحـد الطلبة شفوياً بالقيام بمهمة ما، أو بنقل رسالة ما إلى شخص آخر، فلا يقـوم بها أوكلناه إليـه لأنه نسي ذلك. إمـا لضـعـف في ذاكرته، وإما لانشغاله بما هو أهم، وإمـا لحـدوث أمـر طارىء اسـتـولى عليـه وعلى تصرفـه، فـيتكون لدينا نتيجة لذلك انطبـاع بأنه مهمل ومقصر، فنحكم عليه تبعاً لذلك بالفشل، ونتهمه بالقصور

والإهمال، وقد يدفعنا ذلك إلى إيقاع العقوبة به ، وقد يصبح عندنا موضع تندّر وسخرية، في الوقت الذي يتهمنا هو فيه ومن وجهة نظره الخاصة بالتقصير في حقه، وبظلمنا له لأننا أهملنا رأيه ولم نأخذ بوجهة نظره، وقد نغفل كل ذلك فلا نسمح له حتى بالتعبير عنها، وتبدو عند ذلك في تصرفاته الحساسية الشديدة، وبخاصة إذا ما أخرجناه من الصف عقاباً له، كما يشعر بالكراهية لنا حين نكشف أخطاءه للآخرين، ونبين لهم قصوره وضعفه في التحصيل الدراسي، وقد يدفعه ذلك إلى العزلة والاكتئاب، أو قد يسلمه إلى اليأس والقنوط، ويصبح فيما بعد عرضة للتعليق عليه، والتندّر به .

إن مثل هذا الطالب يحتاج منا إلى تقدير ظروفه، واحترام شعوره، والنظر إلى ما بدا أنه تقصير والذي لا يد له فيه، نظرة المريض الذي يحتاج إلى علاج، ومن هنا وجب العناية به، وتشخيص ضعفه، لمعرفة أعراضه، ومن ثم العمل على معالجته بكل لطف وعناية .

وقد يتعرض الطالب في بيئته لمشاكل اقتصادية أو اجتماعية، فيبعث ذلك في نفسه الضيق والتبرّم الذي قد يلازمه طيلة يومه المدرسي، وقد ينعكس ذلك عليه. فيقل اهتمامه بالدرس والتحصيل، ويضعف انجازه المدرسي بشكل ملحوظ، ويضعف تركيزه كذلك بسبب ما يساوره من الهم والقلق والاضطراب وهنا يتطلب الأمر منا أن نشجعه على البوح بمشاكله الخاصة لينفس بذلك عن غضبه المكبوت، ويعود إليه هدوءه من جديد، وكذلك راحته النفسية .

ولن يفصح الطالب عما يعانيه ويضايقه إلا إذا عاش في جو ودي يبعث عنده الطمأنينة، ويقدر المعلم ظروفه الخاصة، ويشجعه دوماً على الإفصاح بمكنونات نفسه لأنه يلقى منه أذناً صاغية، تهتم به وعندها يجد في المعلم وفي المدرسة ملاذه الأمين وتصبح المدرسة والمعلم في نظره صنو البيت الذي لا غنى له عنها، والأب الحنون الذي يمده بالعطف والحنان .

ان انضباط السلوك يعمل على تقبّل ثوارت الغضب إذا ثار الآخرون، والبحث عن أسبابها ومن ثم إلى برمجتها وتحويلها إلى مهارات تعاونية للعمل على حلّها .

مـراعـاة الـنـظام

لا بدّ لأي عـمل ـ مـهما كـان نوعـه أو أية مـؤسـسـة كـانت ـ إذا مـا أريد له النجـاح أن يقوم على نظام معين على أسس سليمة تضمن سير العمل، وتؤدي به إلى التـقدم والنجاح وذلك بمراعاة كل العاملين أسس هذا النظام وقواعده .

والمدرسـة إذا مـا أريد لها أن تتقدم وتنجح في مهمتها في إعداد النشء، فلا بد لهـا مـن أن تـسير وفق نظام مـعين له قـواعـده وأسـسـه، يحترمـه كل من في المدرسـة فيعمل بمقتضاه، فلا يسمح لنفسه ولا لغيره أن يخرقه ويتخطاه .

ان مـراعـاة النظام والحـرص عليـه شرط أسـاس في وجود مناخ تربوي يساعد المعلم على أداء مـهـمته، ويتناول سلوك الطلبة داخل الصف وخارجه، وانتظامهم في دوامـهـم المـدرسي، وفي تـنظيم العـلاقـة بينهم وبين المعلم من جـهـة، وبينهم وبين المدرسة من جهة أخرى .

لحـفظ النظام أسلوبان : أولهما يقـوم على الترهيب والتـخـويف، وثانيـهما يقوم على الترغـيب، ومن خـلال إدراكنا لأهمية النظام في حياتنا، وحاجتنا إليه نجد أنفسنا مـدفوعين إلى ترسيخ مبدأ الانضباط الذاتي في نفوسنا .

لم يعـد في وسـعنا هذه الأيام أن نجبر طلبـتنا على احترام النظام والتـقيد به عن طريق الخـوف والتـهـديد، وإنزال العـقاب، وبخاصة البدني منه والذي أصبح ممنوعاً بـمـوجـب القـانون، إلا أن العـديد من المعلمين لا يزالون يؤمنون بجـدواه في حـفظ النظام، مع أن فـائدته في ذلك هي فـائدة مؤقتة فإذا زال المانع عاد الممنوع بمعنى إذا أمّنا العـقاب عُدنا إلى ما كنا عليه. واستخدام العقاب البدني خاصة قد يولد الاستياء عند الطالب ، الأمـر الذي قـد يدفعه إلى الانتقام ممن أوقعه به ، ولو عن طريق غير مـبـاشر. فـقـد يهاجم مـعلمـه ومـدرسـته هجوماً كلامياً وقد يتعرض لتشويه سمعته وسيرته، وقـد يتـعرض لممتلكاته الشخصية أو ممتلكات المدرسة بالأذى والخراب .

إن اسـتـخـدام العنف لإقـرار النظام يخلق لنا عدداً من المشاكل أكثر من تلك

التي يعمل على حلها، فالعنف يولد العنف ، وبالتالي يولد الكراهية والبغضاء وبخاصة إذا تطرفنا في استعماله ، أو كانت من وقعت عليه العقوبة يشعر بالظلم جراءها. ومن هنا يترتب علينا أن نمنح الطالب فرصة للالتزام بالنظام واتباع القوانين المدرسية ، وبخاصة عندما يدرك أهميته له ، ويدرك الفائدة التي تعود عليه جراء التزامه به ، فالمعلم ليس شرطياً يقوم على فرض النظام وحمايته بالقوة ، وإنما هو مرب قبل كل شيء إقراراً لقوله عليه السلام : **(بعُثت معلمًا ولم أبعث معنفاً)** . فعمل المعلم لا يقوم على الفرض والاكراه، وإنما يقوم على الاقناع والاقتناع، وعلى الحوار والنقاش الذي يخضع للعقل والمنطق، وكل نظام يقوم على غير هذا الأساس هو نظام قصير الأمد لا يحمل استمرارية البقاء .

هناك من الطلبة من يمارس خرق النظام في المدرسة، ويجد متعته في ذلك وفي خلق المشاكل داخل الصف وخارجه وعلاج ذلك يتطلب أن يكسب ثقة الطالب، ونوفر له كل ما من شأنه أن يشدّ الطالب بمدرسته ، ويزيد من ارتباطه بها وولائه لها ، عن طريق إدراكه لأهميتها له في بناء كيانه وشق طريق حياته المستقبلية .

لقد دلت التجربة على أن الطالب كلما قوي شعوره بأننا نحترم إنسانيته ، وبأنه يلقى منا الرعاية الكافية، كلما ازداد انضباطه وتقيده بالنظام، وبالتالي تحسّن مستواه الأكاديمي. ولذا كانت مهمة المدرسة أن تجعل منها مكاناً يشعر فيه الطالب أنه موضع العناية ومحل الرعاية، وأدرك أن الهدف من وجوده في المدرسة هو الوصول إلى التقدم والنجاح، وليس الفشل والإحباط .

إن الطفل ليجد في بيته من يرعاه، ويحدب عليه، ويعنى به قبل أن يلحق بالمدرسة، ولذا فهو يستطيع أن يجد في المدرسة من يُعنى به كذلك ويصغي إليه، وبخاصة معلمه الذي سيكون أكثر الناس اتصالاً معه، واحتكاكاً به، وعندها سيبدأ التعلم بنفس واثقة مطمئنة، وبغير هذا يجد المعلم صعوبة بالغة في إقناع طلبته بأهمية المدرسة لهم، وأثرها في بناء مستقبلهم، كما سيجد صعوبة أكبر في خلق شعور الولاء والانتماء لمدرسته، وبخاصة ونحن نجد العديدين من طلبتنا هم دون توقعاتنا عنهم سواء في تصرفاتهم أم في تحصيلهم المدرسي، وفي قدراتهم ومهاراتهم. الأمر الذي يدفعنا للحكم عليهم ـ وبدون روية ـ إلى أنهم فاشلون في حياتهم المدرسية بل

وفي حياتهم في المستقبل، مما يقلل من اهتمامنا بهم، فتفتر حماستهم نحو المدرسة بشكل عام، ونحو التعلم بشكل خاص وتملكهم الغضب والهياج الذي ينمو ويتعاظم بمرور الأيام، واعتقدوا أنهم في المدرسة ليسوا سوى أسرى لوضع لا يتقبلهم ولا يتقبلونه .

وإذا كان لنا أن نطالب الطلبة بالمزيد من التقبل للمدرسة، وبالمزيد من احترام النظام فيها، فإن علينا أن نمنحهم المزيد من التقبل ، والمزيد من الإحساس بالرعاية، والمزيد من تفهّمهم ، وتفهم ظروفهم وقضاياهم الخاصة ، وبما يولد عندهم القناعة أننا لهم، وأنهم لنا، ومع أن هذا الأسلوب يجدي مع كل طالب، إلا أنه الأفضل والأقوى على المدى البعيد .

إن فشل الطالب في تحصيله الأكاديمي، وفشله في أن يصبح عضواً مقبولاً في المدرسة، منتمياً لها. يفقده الهدف الأهم وهو ما تعنيه المدرسة له، وأهميتها في بناء كيانه، وإرساء دعائم مستقبلهم، الأمر الذي يفقده المتعة من حياته المدرسية وفي ذلك أثره على إقباله على التعلّم، وعلى بناء كيانه الاجتماعي .

إن أي برنامج علاجي لأية ظاهرة من ظواهر الحياة المدرسية، ومنها احترام النظام وتقديره، والأخذ به بجدّية واهتمام يتطلب من الطلبة أن يقوموا هم بتقويم سلوكهم بأنفسهم، وأن يتحملوا المسؤولية في التخطيط لسلوك أفضل، حتى يشعروا بأن ما سيقومون به هو من صنع أيديهم. قاموا به باختيارهم، وليس مفروضاً عليهم من جهة أخرى، وعندها يتولد عنده الحماسة لتطبيقه والدفاع عنه وبذلك نلقي على كاهله تحمل المسؤولية، ونوجد عنده الاستعداد لتحمل نتائجها .

إن أي نظام فعال يتطلب جواً تشيع فيه الثقة والكفاية اللازمتين لأية مبادرة نقوم بها، أو أية مشكلة نقوم بمواجهتها مهما كان نوعها ومهما كان مستواها .

وعلى المعلم أن يتصف بالحزم والثبات مع طلبته، بعيداً عن التردد والهياج، وأن يعي أن الحزم لا يعني الشدة والقسوة، وإنما الثبات على أمر مع دفء العاطفة ورقة الاحساس، وإن الطالب بحاجة منه إلى كل تأييد إيجابي دون أن يكون في هذا مبررٌ له ليرفع الكلفة مع طلبته، وإنما عليه أن يبُقى على الحاجز الذي يفصل بينه

وبينهم، وبها يحفظ عليه هيبته، كما أن عليه أن يعرف أي أنواع السلوك يريدها من الطالب، والأسلوب المناسب الذي يتم به نقلها إليه وأن تتسم علاقته في كل ذلك مع طلبته بالوضوح والتحديد .

وعليه أن يتذكر ان النظام الحاسم له صيغة أمر واحدة، ولكنها مهمة، فلا يُلقى أوامره على طلبته جزافاً، دون أن يكون لديه استعداد لمتابعة تنفيذها، والسير في ذلك على منهاج واضح وثابت حتى يصبح ما يريده عادة راسخة عند طلبته، أو جزءاً من عملهم الروتيني القائم على القناعة أولاً وعلى الدراية ثانياً، وأن لا يغيب عن باله أهمية الأسلوب الذي ينقل به إلى طلبته كل ما يريده منهم فهو الذي يحكم قدرته على التفاعل معهم ، فهو لا يقل أهمية عن المضمون إن لم يفقه في ذلك .

الإدارة المدرسية الفاعلة

كل إداري ناجح يحتاج إلى ما يلي :

أ ـ إقامة علاقات حسنة مع الآخرين .

ب ـ التكيف مع ما يستجد حوله من ظروف ومع من يتعامل معهم من أشخاص .

جـ ـ إيجاد الدافعية عند الآخرين لحفزهم على العمل .

وحين نحاول حفز الآخرين على العمل علينا أن نضع في اعتبارنا ما يلي :ـ

أ ـ نوع المؤسسة التي نديرها ونشرف عليها .

ب ـ نوعية الأشخاص الذين نتعامل معهم .

جـ ـ طلبة المدرسة وأولياء الأمور والعاملين في المؤسسة .

وعلينا أن ندرك أن أي انسان إذا ما أردنا له أن يكون فاعلاً في عمله، مندفعاً فيه بأقصى طاقاته ، إنما يكون في القرار الذي يشارك فيه، حيث يشعر عندها بالالتزام نحو هذا القرار، والعمل على تنفيذه .

وهناك بعض من لديه من الناس حافز داخلي للعمل، والإحساس بضرورة العمل على بلوغه والوصول إليه، ومنهم من يفتقد مثل هذا الإحساس الداخلي، ولذا يصبح في حاجة إلى حافز خارجي يدفعه للعمل والالتزام فيه، وإن كان يصعب أن نوفر نحن مثل هذا الحافز لشخص يفوقنا مكانة وقدرة، أو حتى من هو في مستوانا فيها، فهناك قاعدة تقول : كل شيء أستطيع أن أقوم به شريطة أن أجد التقدير اللازم من المسؤولين .

إن من يأخذ بنظرية الحوافز يركز على أمرين هما : ـ

أ ـ تفحص احتياجات الانسان والتعرف عليها .

ب ـ مقدار ما نوليه لهذه الاحتياجات من أهمية واعتبار، وبخاصة ما تعلق منها بطبيعة العمل .

ذلك أن حاجات الانسان متعددة متشعبة فقد تكون الشهرة أو السلطة أو النفوذ، أو مساعدة الآخرين من الناس، أو الحصول على مردود مادي أو غير ذلك من الأمور، وهناك للانسان حاجاته الأساسية، والتي لها الأولوية دون سائر الحاجات الأخرى، كالمأكل والملبس والمسكن، وكذلك الأمن والطمأنينة، فإذا توفرت هذه الحاجات تطلّع الانسان عندها إلى غيرها من الحاجات الاجتماعية، مثل تكوين أسرة أو بناء علاقات اجتماعية حسنة مع الغير، ومن ثَم يتطلع إلى إشباع حاجات شخصية خاصة كالمركز الاجتماعي، والاستحواذ على اهتمام الغير، واحترامهم له ليكون محط أنظارهم وموقع الشهرة بينهم، كما يتطلع إلى إشباع حاجات فردية خاصة عنده مثل تنمية المواهب والقدرات الخاصة، وكل ما من شأنه تحقيق الذات، وإبراز الكيان، مثل ممارسة الهوايات ومتابعة الاهتمامات كالفن والموسيقى، والشعر والتأليف، أو ممارسة الرياضة بأنواعها المختلفة، فهذه تعمل كلها على تحقيق الذات عند الانسان من خلال ما عنده من مواهب وميول وقدرات .

ومن الحوافز التي تبعث على العمل، والتفاني فيه، قناعة الانسان بعمله،

ورضاه عنه، ويتأتّى له ذلك إذا كان يعمل في جو ودي آمن، لا تثقل كاهله المسؤوليات والواجبات، مع تقدير المعنيين لما يقوم به. واعترافهم بكيانه ومكانته، واحترامهم لوجهة نظره، وتحقيق ما يصبو إليه من طموح في المركز الوظيفي، أو المردود المادي أو في الكفايات العملية والعملية، وإن كان هناك من يرضى بتلبية الحد الأدنى من هذه الاحتياجات .

وهناك من لا يحب المسؤولية، ولا يقدر على تحمّل تبعاتها، وهؤلاء يفضلون العمل تحت قيادة الآخرين وإشرافهم لإنجاز مسؤولياتهم، وهناك من يرى أن العمل أمر ضروري للانسان شأنه في ذلك شأن اللعب إذا ما توفرت الشروط المناسبة. غير أنه من الأفضل أن يأخذ الانسان على عاتقه مهمة الانجاز، ويعتبر ذلك أمراً لا مندوحة عنه، إذا ما أردنا له إنتاجاً جيداً، فالقدرة على الابداع، وتحمل المسؤولية، وحل المسألة أمور متوافرة عند العديد من الناس، واذا توافر لهؤلاء الحوافز الاجتماعية، وتحقيق الذات، أمكنهم أن يبدعوا، وأن يعتمدوا في عملهم على توجهاتهم، وحوافزهم الذاتية، وبخاصة إذا ما توافرت لهم الإدارة الجيدة .

يقول Herzberg : ما يلي : ـ

١ ـ يشعر الانسان بالرضا والارتياح في عمله إذا أبعدنا عنه عامل القلق وكل ما يؤدي إليه .

٢ ـ إن طبيعة العمل وما فيه هي التي تشعر الانسان بالراحة والسكينة .

٣ ـ إذا شعر الانسان بالرضا والارتياح تغلّب على منغصات العمل ، لأنها إذا ازدادت عن الحد المعقول، تولّد عنها الشعور بعدم الرضى لدرجة تجعل المضي في العمل، والاستمرار فيه أمراً غير محتمل .

ومن هنا كان على مدير المدرسة أن يعمل على إزالة كل ما يكدر صفو العمل، وتوفير ما يلزم لبعث الشعور بالارتياح، وعدم توفر هذا العامل سيكون غالباً السبب في فشل بعض المديرين في عملهم. فهم بدلاً من أن يستخدموا الحوافز الحقيقية التي تنبع من الرضى بالعمل، تراهم يستخدمون الثواب والعقاب .

أمـا عوامل المناخ المناسب والودّي في العمل فهي : ـ

أ ـ السياسة الإدارية والتنظيمية فيه .

ب ـ الظروف المحيطة به .

جـ ـ العـلاقـات الداخليـة بين الأفـراد من جـهـة ، وبينهم وبين رئيـسـهـم من جهة أخرى.

د ـ توفير الأجـر المناسب، والأمن، واحترام الكيـان الشـخصي وتعزيزه .

أمـا الحـوافـز والدوافع التي تؤدي إلى ارتياح الانسان في عمله، والتي تنبثق من صلب العمل وجوهره، فهي :

١ ـ إتـاحـة الفـرصـة للإفـادة مما عنـد الموظـف مـن إمكـانـات عـقليـة أو يـدويـة وتوفير الفـرصـة له لاختـيـار الجـديد من الأفكار للوقـوف على مـدى فائدتها ، وصلاحيتها .

٢ ـ تـوفـير المـسـؤوليـة التي تضـمـن حـرية العـمـل ، واتخاذ القـرار وأسلوب العـمـل وتطويره .

٣ ـ الاعتراف بمـواهب العـامل وكفاياته في العمل وتقدير أهميتها .

٤ ـ التـقـدم في الانجاز والتطوير، وهي القدرة على التحسين والتطوير داخل المؤسسة وخـارجها .

٥ ـ الـتنوّع في العـمـل والبـعـد عن الروتين. ووجـود التـحـديات التي يدرك مـعـهـا الانسـان بأهمية ما يمارسه ومبلغ فائدته. وبعث القناعة الشخصية بذلك .

٦ ـ الفرصة المتاحة للنمو المستمر في العمل الذي يمارسه .

أما متطلبات الانجاز في العمل فهي :

١ ـ التخطيط للعمل، وتحديد أهدافه .

٢ ـ تحديد الأسلوب المناسب للعمل .

٣ ـ الالتـزام بالعمل والقيام به .

٤ ـ حصر ما نصل اليه من نتائج وتقويمها .

ومن ثَم العمل على إجراء التعديل اللازم في خطة العمل وأسلوبه والأساليب المقترحة لذلك .

وتشكل الامتحانات المدرسية، عامة كانت أم خاصة، باعثاً وحافزاً هاماً للمعلم والطالب على حدٍ سواء، فهي توفر المعيار اللازم للانجاز مع حرية اختيار الوسائل والكتب المدرسية المؤدية إلى ذلك، ويقوم المعلمون والطلبة معاً بعملية التعلّم والتعليم وبما يتمشى مع الخطة الموضوعة، ليصلوا إلى النتيجة التي يسعون إليها، وبدون هذه الامتحانات تصبح عملية القياس والتقويم للأهداف التعليمية أكثر صعوبة وأقلّ وضوحاً ودلالة .

إن شعور الفرد بضرورة الإنجاز، والحاجة إليه، تختلف كثيراً من شخص إلى آخر وقد ينعدم هذا الشعور عند بعض الأفراد .

من هو الفاعل في الإنجاز

يرى (Mcclelland ١٩٦١م) أن لدى معظم الناس الحافز للعمل والانجاز بغض النظر عن نوعه ومقداره وأثره. ويستدل على ذلك بأن الانسان كثيراً ما يتردد في خاطره ـ إذا كان وحيداً ـ هواجس وأفكار عن عملٍ ما يرغب هو القيام به .

إن كل من يُبدي همة ونشاطاً في بداية حياته، وانجازاً حسناً في مقتبل عمره، غالباً ما يميل إلى أن يسير في الاتجاه نفسه، حين يبلغ سن الرشد، فهناك ما يقرب من ١٠٪ من الناس لديهم حافز قوي للانجاز، ونسبة أكبر من هذه في مهن معينة.

إن القادر على الانجاز يضع أهدافه بنفسه، ويحاول أن يقوم دائماً بانجاز ما، إذ قلّما يهيم على وجهه دون هدف معين، أو يُلقي الأمر على عواهنه فهو يختار بنفسه الأهداف التي يلتزم بها ولذا قلّ أن يقبل أهدافاً يضعها له غيره ، وقلما يستعين بآخرين في عمله إلا بعد الحوار والمناقشة، والاقتناع بفائدة ذلك والحاجة

إليـه، وهو يتـحـمل المسـؤوليـة كـاملة في إنجـاز عمله ، فإذا نجح طالب المسؤولين بتـقـديره واعتباره ، ومكافأته ، وإذا فشل ، تقبل فشله ، وأنحى باللائمة على نفسه وليس على الآخرين .

وهو يمـيل بطبـعـه إلى القيـام بأهداف يمكن للفـرد أن ينجزها، فلا يتصدى لأهداف بالغـة الصـعـوبة، يكون تحـقـيقها خاضعاً للحظ والصدفة أكثر منه للكفاية والقـدرة والجـد في العـمل، كما أنه لا يمـيل إلى الأهداف السهلة التي هي في متناول الجـمـيع ، لأنها لا تحـتـاج إلى جـهـد، ولا يجد فيها تحدياً لقدراته مما يجعله يضع قواه وقـدراته في حـجـمـهـا الطبـيـعي، فلا يستسلم لليأس والاحباط نتيجة صعوبة بلوغ الأهداف، ولا يفـقـد متعة الانجاز نتيجة السهولة الزائدة .

وعـلاوة على ذلك فـهـو يفـضل الأعمال التي تمدّه بتـغـذية راجـعة آنية وأدوات قـيـاس، يعـرف كـيف يتقدم فيها للأمام وبايجابية، ونظراً لأهمية الهدف الذي يسعى إليـه تراه يتـحـرى صـحة كل خطوة يخطوها ليتأكد أنه يسير في النهج الصحيح الذي يوصله إلى هدفـه، ومع أن الحـافـز المادي له أثره إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المجـال هو : هل الحافز المادي يزيد فعلاً من انتاجه، طالما يقوم بعمله كما يجب طـيلة الوقت وتحت كل الظروف ؟

إن الإدارة الفـاعلة تتـمثل في الحصول على أفضل النتائج، واستغلال الطاقات إلى الحـد الأقصى، وبأقل وقت وجهد ممكنين .

وهناك أسس ثلاثة تضع حـجـر الأسـاس للعـلاقـات الإدارية ، والقـيام بأية أمـور تقنية تقوم على مهارات معينة ، وهي : ـ

١ ـ علينا أن نتـذكـر دومـاً من عنده في عـمله حيوية ونشاط والتزام بالانجاز يجد فيه متـعـتـه، ويتـحـمل المسـؤوليـة، له قـدراته الخـاصـة ويعـمل على تنمية نفسه باستـمرار، ويشارك في اتخاذ القرار وبخاصة ما تعلق منه به وبعمله، ففي هذه المشـاركـة مـا يوفـر عنده معظم ما سبق ، فهي قاعدة مضطردة تنطبق على جميع الأفراد وعلى اختلاف مستوياتهم .

٢ ـ إن الاحـتـيـاجـات السيكولوجية للفرد تتغير كثيراً من فرد إلى آخر، ومن فترة إلى

أخـرى، وهناك من لا يأبه للحـوافـز مـهما كـانت، ولا يهتم بتلبيـة احتياجات العـمل ومـتطلبـاته فإذا فـقـد المعلم عـمله ـ على سـبـيل المثـال ـ أصـبح الأمن الوظيـفي هو حـاجـته القصوى، وإذا حصل فراق بين الزوجين طفت الحاجات الاجـتماعية على السطح وأصبحت هي في المقام الأول .

٣ ـ علينا أن نكيّف سلوكنا الإداري بحـيث يتـواءم مع كل فرد نتعامل معه والظروف المحـيطة بنا، وعلينا أن نبـحث عن البـدائل المناسـبـة إذا تبين أن أسلوبنا الأول ليس بالمستوى المطلوب .

وحين نعـدّ أهدافنا، ونخطط لانجـازها أو ندرس مـا قد ينشأ عنها من مشاكل عند التطبـيق، نعـمـد إلى تنظيم النشـاط اليومي، أو إلى تسيير الأمور في الخط الذي نريده، ونعـمل على الحـيلولة دون وقـوع أحـداث لا نريدها، ولا نرغب فيها، وهذا كله يعـتـمـد على قـدرتنا على اتخاذ القـرار المناسب، وقدرتنا على تنفيذه، والقيام به، فعوامل نجاحنا في مهمتنا تعتمد على العناصر التالية :

أ ـ الانضباط الذاتي .

ب ـ القدرة على الابداع .

جـ ـ القـدرة على إدراك الأمـور ونتائجها، وتوقعاتنا منها .

د ـ قـدرتنا على التعامل مع الأفراد، ومع الجماعات .

اتخاذ القرار

يتضمن اتخاذ القرار العناصر التالية : ـ

أ ـ احتمال التغيير من حالة إلى أخرى .

ب ـ تعـارض الأفكار والبدائل المطروحة .

جـ ـ احـتمال الوقوع في الخطأ وتحمّل نتائجه .

د ـ التعامل مع عدد لا بأس به من الحقائق ومن البدائل .

يفضل الكثيرون منا أن يقوم بأي عمل ما، على أن يتخذ قراراً مهما كانت أهميته بالنسبة له، ومع هذا فغالباً ما يكون الفشل في اتخاذ القرار أشدّ مرارة من معظم البدائل الأخرى. وكثيراً ما يصاب الانسان بالاحباط نتيجة أفتقاره للقدرة على اتخاذ القرار بسبب خوفه من أن يتعرض للنقد واللوم وأحياناً التجريح إذا ما لحقه الفشل جراء القرار الذي اتخذه، ولم يحالفه النجاح .

ان وقوع المرء فريسة الحيرة والارتباك نتيجة الخوف من اتخاذ القرار أشد مرارة عليه من الفشل، فالخشية من الخوف أشد وقعاً على النفس وايلاماً لها من الخوف نفسه وعلى المؤسسة التربوية أن تتخذ ما يلزم من تعديل أو تغيير على المنهاج والأسلوب الذي ينتهجونه من أجل إحداث التغيير الاجتماعي عند الطلبة، وبخاصة إذا كان هو مرّد فشلهم في القرارات التي اتخذوها .

وعلينا أن لا نعتقد أن أي قرار نتخذه، يجب أن يوضع في الحال موضع التنفيذ وبشكل أوتوماتيكي، وإنما علينا أن نتخذ قراراً واضحاً محدداً، قابلاً للتنفيذ، ومن ثم الالتزام بذلك من قِبل كل من شارك في صنعه، علماً بأن كل قرار تنفيذي يحتاج إلى ما يلي : ـ

أ ـ تحديد الشخص الذي سيقوم بمهمة التنفيذ .

ب ـ تحديد الزمن الذي سيتم فيه التنفيذ مع تحديد بداية العمل به ونهايته .

جـ ـ تحديد المسؤولية والمهمة التنفيذية لكل من سيشارك في هذه المهمة .

د ـ أن يكون هناك متابعة مستمرة في التنفيذ، وإعادة النظر في الإجراءات المتخذة لإجراء ما يلزم عليها من تعديل أو تطوير .

هـ ـ التأكد من كل خطوة نخطوها، ولمرات عديدة .

استخدام المواد البشرية

على المعلم أن يستخدم ولأقصى طاقة ممكنة ما يتوافر له من موارد بشرية حتى ينجح في مهمته، وتشمل هذه الموارد :

(أ) ما عنده من طاقة وجهد .

(ب) وما لديه من وقت.

(جـ) وما عنده من مختلف الكفايات والقدرات سواء أكانت أكاديمية أم تربوية أم إدراية، وأن يفيد مما عند غيره من خبرات وكفايات إذا لزم الأمر .

إن ما يجب أن نحمله في الأذهان هو أن ما يحدث عند البعض من رد فعل سلبي تجاه ما يقوم به نابعٌ من شعوره بنقصٍ في قدراته، وزعزعة في ثقته بنفسه، أو من تعرضه لما يهدد أمنه الحياتي أو الاجتماعي أو أمنه الوظيفي مهما كان حجمه، وأنى كان مصدره، ومن هنا كان علينا أن نقوي ثقتنا بأنفسنا وبقدراتنا، وأن نُقبل على عملنا بشكل إيجابي، وكذلك الأمر في التفاعل مع غيرنا .

ويتصف المسؤول الايجابي بما يلي : ـ

١ ـ الإقبال على العمل بهمةٍ ونشاط .

٢ ـ الموضوعية في سلوكه وتصرفاته .

٣ ـ يُصغي للآخرين بكل اهتمام، ويستجيب لهم .

٤ ـ يغتنم الفرص التي تعينه على أداء واجبه .

٥ ـ يضع حلولاً وبدائل متعددة لما يواجهه من مشاكل .

٦ ـ يعمل على تنمية نفسه وتطويرها في مختلف الميادين ، وبخاصة ما تعلق منها بعمله .

٧ ـ أن يكون بعيد النظر ، نافذ البصر والبصيرة ، بشكلٍ يقدر فيه على وضع توقعات وتصورات صحيحة ومفيدة .

البيئة المدرسية

يوجه العديدون النقد للمدرسة لضعف صلتها بالبيئة من حولها، وقلة احتكاكها بها وبالعالم الخارجي، وقد يبرر البعض هذا القصور بأن القلة من المعلمين هم الذين يتوافر لديهم الوقت الكافي، والفرصة المواتية للاحتكاك بالبيئة المحلية، والبيئة الخارجية، الأمر الذي يجعله يفتقر إلى صورة شاملة عما يجب أن تكون عليه المدرسة لتتواءم مع التغيرات المحلية والاقليمية والدولية والتي تتغير دائماً، وتتجدد باستمرار، فليس في وسع أية مؤسسة في الوقت الحاضر أن تكون بمنأى عن التيارات الفكرية المعاصرة، والتي سيكون لها أثرها عليها، مهما حاولت التقوقع والانعزال. وهكذا تكون قاصرة عن مجابهة المتغيرات التي تحدث في البيئة المحلية والاقليمية والعالمية، والتي يجب أن توضع موضع الاعتبار في كل تغيير يطرأ على العملية التربوية، أو تعديل لها أو تطويرها، حتى تواكب المستجدات في المستقبل. ومن هنا كان على المسؤول التربوي أن لا ينظر إلى ما عليه البيئة المدرسية الحالية فحسب، وإنما إلى ما ستكون عليه في المستقبل، حتى يكون في مقدوره أن يتجاوب مع المستجدات التي تحدث فيها .

إن الهدف من تنظيم البيئة المدرسية بما فيها من موارد بشرية ـ طلبة ومعلمين وعاملين، وموارد مادية كالمرافق التربوية من مكتبات ومختبراتٍ وملاعب هو الوصول بتلك الموارد واستثمارها إلى أقصى طاقاتها، في كل ما يعود على العملية التربوية من فائدة ليصل الطلبة بذلك إلى أقصى حدٍ من الكفاية والفاعلية، وإعدادهم ليكونوا أفراداً ناضجين في المجتمع، ونافعين له ولأنفسهم .

إن المدرسة الناجحة، والمعلم الناجح هو الذي لا يبقى سائراً في عمله على نهج ثابت في كل الظروف والأحوال داخل الصف والمدرسة وخارجهما، وبغض النظر عن مستوى استعداد الطلبة للتعلم، وإنما عليه أن يؤمن بضرورة التغيير من حين لآخر، تبعاً لمقتضيات الأحوال، وتغير الظروف ليس داخل المدرسة فحسب،

وانها أيضاً خارجها في البيئة المحلية والاقليمية والدولية، فالمدرسة لم تعد بمنأى عما يجري حولها. والبيئة لم تعد بمنأى عما يجري في العالم كذلك، ولذا فهي أيضاً تجري عليها سنة التغيير والتبديل التي هي من سنن الكون الثابتة، والتي تتناول جميع مظاهر الحياة، ويتناول هذا التغيير المناهج المدرسية، وأساليب التدريس، وأنواع الأنشطة التربوية، ومختلف المرافق من أجهزة ومعدات وملاعب ومكتبات وساحات وما التطوير والتعديل في جميع مجالات حياتنا إلا مظهر واضح من مظاهر سنة التغيير هذه، وعلى كل مسؤول أن يكون لديه فكرة واضحة عن عمل جهازه الذي هو مسؤول عنه وأن يؤمن بأن ظاهرة التغيير هي ظاهرة صحية لا مندوحة عنها ، إذا ما أردنا أن نتقدم ونتطور .

وعلى المدرسة أن تقوم على اتجاهات مميزة في أهدافها، وفي بنائها وتصميمه ، وفي بيئتها وجهازها الأكاديمي والاداري حتى يكون لها كيان مميز، وطابع خاص تُعرف به .

ان تطوير الهدف هو نشاط مستمر يوفر إطاراً لفهم شامل للفكرة التي انبثق منها، ومن المؤثرات حولها، ولن تحظى المدرسة بالفاعلية ما لم تكن أهدافها واضحة محددة، لها سياسة تربوية شاملة، وأن يؤمن معلموها بسنه التغيير وسيلة للتطوير، وأن يكون عندهم المرونة في التفكير وفي التعامل ويجب أن يكون تصميم البناء المدرسي ملبياً لمتطلبات التعليم والتعلم، ولا يشترط أن يكون هذا البناء وفق نموذج أو معيار معين. وأن تتخذ القرارات المدرسية في نطاق المشاركة والتعاون بين أعضاء الهيئتين الادارية والتدريسية وأن يكون للمدير صلاحية اتخاذ القرار المناسب وفقاً للظروف السائدة، وأن يقوم على تنفيذ هذا القرار ومتابعته في الوقت المناسب، ووفق الفترة الزمنية المحددة لذلك وأن يشجع على التعاون بدلاً من التنافس وعلى طرح الأفكار وتبادل الآراء بدلاً من فرضها. وأن لا ينظر لاختلاف الآراء من وجهة نظر شخصية، وإنما باعتبارها ظاهرة صحية يجب العمل على التوفيق فيما بينها، واختيار الأنسب منها بطريقة موضوعية وأن يحفظ للفرد كيانه واستقلاليته ويعترف بانجازاته أكاديمياً كان أم إدارياً ، أم موظفاً عادياً .

وأن يقاس إنجاز العاملين عن طريق التقويم المتبادل فيقوم كلٌّ منهم بتفحّص

إنجاز الآخر وتقويمة فيفيدوا من خبرات بعضهم بعضا، وعلينا أن نعمل على إبراز ما عند الفرد من نواح إيجابية بشكل معتدل بعيد عن التهويل والمبالغة وكذلك الحال بالنسبة لما عنده من نواح سلبية. فنلتزم أسلوب الاعتدال في كل الحالات ودون إفراط أو تفريط .

ويرى Lavelle ١٩٨٤م . أن صلاحيات المعلم تكاد تستند على أخلاقيات مهنة التعليم، وعلى ما اكتسبه منها بفعل التقاليد الموروثة .

ويطالب كل من gold smith و clutter buck ١٩٨٤م . بضرورة وجود توازن متعادل بين نفوذ المعلم وما نمنحه من صلاحيات من جهة وبين نفوذ الادارة في المدرسة وصلاحياتها من جهة أخرى، وبدون ذلك يصبح نفوذ المعلم وصلاحياته التي يمارسها مجرد شيء عادي يستند على أخلاقيات المهنة ليس غير، والتي يزاولها بشكل عُرفي وليس بشكل قانوني .

إن الإحساس بكيان أية مؤسسة وما فيها انما يكون بالاحساس الذي يشعر به العاملون فيها إزاءه، فالمؤسسة تنطق بما يدور فيها من أحداث وما يتم بها من منجزات وهو ما يحسّ به موظفوها والعاملون فيها بالدرجة الأولى .

ان متطلبات التغير في البيئة يجب أن تتابعها بانتظام، وعلينا نحن أن نستجيب لذلك وبالشكل المناسب ويجب أن يكون للبيئة المدرسية آذان وعيون مفتوحة لتحسّ المدرسة وترى كل ما يجري داخلها، وأن ينطق كل ما يجري في بيئتها بما يجري داخلها كذلك ويعكس إحساس من فيها .

ومن الضروري أن يكون هناك توافق بين ما يحدث في المدرسة من نمو وتطور وبين نمو العاملين فيها وتطورهم وبين ما يعود على الطرفين من منافع متبادلة، مادية كانت أم اجتماعية .

ويرى Fullan ١٩٨٢م أن التغيير التربوي الفاعل لا يتم إلا إذا رافقه تحسن في مستوى حياة المعلم العلمية والعملية، فليس من المنتظر أن يحلّ التغيير ـ وبكل بساطة جميع قضايا المعلم ومشاكله .

إن المدرسة التي تتقبل التغيير ، وتنجح فيه ، هي تلك التي تنفتح على العالم

الخارجي من حولها وبوسائل فاعلة، وعلى أعلى المستويات، ولديها رغبة واسعة وعريضة في العمل الجماعي المشترك، واتفاق على الأهداف، وتتوفر لديها الخبرة في التغير الناجح .

وللإدارة الفاعلة اثرها الهام في نجاح المدرسة، وبخاصة إذا كان المدير يتصف بسعة الخيال، والقدرة على التوقع، والتحليّ بالواقعية، والإحاطة بالموقف الذي هو فيه. والأهداف التربوية في المستقبل، ويستطيع ايصال ذلك إلى أذهان أعضاء الهيئة التدريسية عندهم، والى طلبتهم، وأولياء الأمور، ليكونوا لهم عوناً في وضع سياستهم التربوية الخاصة موضع التنفيذ .

ويستطيعون كذلك كسب ثقة طلبتهم والعاملين معهم، وتفهمهم لظروفهم والإحاطة بمشاكلهم بعيداً عن التسلط، وبسط النفوذ، ومثل هؤلاء جديرون بأن ينجحوا وأن يصلوا بالمدرسة وطلبتها إلى ما يريدونه لهم من تقدم ونجاح .

إن الجهاز المدرسي الذي تجري في عروقه روح التغيير، هم أناس يتقاسمون كل ما لديهم من معرفة ومهارات وإنجازات. وكأنهم جسد واحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى. أو هم كفرقة موسيقية تعمل معاً لإخراج أنغام موسيقية متآلفة، لا تتم إلا بما عندهم من الألفة والانسجام .

إن كل من يحسن التغيير هو شخص قادر على اختيار المعلمين أصحاب الكفايات وكذلك اختيار الموظفين والاداريين، وفي تقديرهم للخصائص التي يجب توافرها فيهم للوصول إلى النمو والتطوير، وأهمها : ـ

١ ـ الاهتمام بالموظفين والمعلمين، والعمل على تنميتهم، ورعايتهم، ولا يسمحون لغرائزهم أن تتغلب على عقولهم .

٢ ـ القدرة على بعث الحيوية والنشاط في العمل عندهم برغبة وحماسة، إن أهم ما يمكن للقائد التربوي أن يقوم به هو العمل على أن يدرك كل عامل عنده أهمية ما يقوم به، وبعث روح الحياة عندهم من جديد .

ويرى (١٩٨٤م Valerie stewart) عالم النفس البريطاني والمستشار الاداري أن الصفات التالية هي من صفات الشخص الذي ينجح في عملية التغيير وهي :

أ ـ الوعي التـام بما يريد أن يقوم به وأن ينجزه .

ب ـ القـدرة على تحـويل الطموحات والآمال عند الأفراد إلى واقع ملموس .

جـ ـ النظر إلى عـملية من زاويتهم الخاصة، ومن وجهة نظر الآخرين أيضاً .

د ـ القـدرة على التخطيط والمرونة في ذلك .

هـ ـ لا يستـسلم لليأس والإحـباط، وإنما يتصف بالمثابرة على العمل والتصميم على ذلك .

و ـ لا يتـعـصب للقديم وإنما يحترم كل جديد تثبت نجاعته، ويقدر الخبرة والتجربة عند الآخرين .

ز ـ يحمل وجـهة نظر واضحة عن التغير المطلوب، وينقل ذلك إلى شركائه بكل دقة ومـوضـوعية ووضوح. باعتبار التغيير عملاً عقلياً فيه فائدة للناس .

ح ـ يـرى أن التـغـيير يجب أن يلحق العـمل والإدارة، ولديه مـعلومـات وافـيـة عن تاريخ التـغيير الناجح، ويتبادل أقصى ما يمكن من معلومات حول هذا التغيير ونتائجه .

أما التغيير فقد يتناول :

أ ـ السياسة التربوية العامة للمدرسة .

ب ـ إجراءات العمل للقيام بالتغيير .

جـ ـ تدريب المعلمين وتأهيلهم على إجراءات التغيير المطلوب .

د ـ الأجـهزة التربوية والوسائل التعليمية المساندة .

هـ ـ إعطاء الأولوية في التنفيذ للأهم على المهم .

وقـد يتناول صُلب عـمل الجـهاز الإداري والأكاديمي من حيث تحسين فاعلية الجـهـاز، وتخفيض التكلفة المادية للتطوير، وتطوير المعلم وتحسين نوعيته ورفع كفايته وتحـسين عملية التعليم والتدريب، والتقليل من معيقات العمل ومثبطاته .

السير على نهج ثابت

على المعلم أن يتخذ لنفسه نمطاً إدارياً ثابتاً غير متقلّب، إذا ما أراد للطلبة أن يتعلموا، وأن يكون للبيئة الصفية معنى عندهم، وأن يفيدوا مما اكتسبوه من خبرة وتجربة .

إن أنواع السلوك قد تكون في حالات معينة أكثر فائدة منها في حالات أخرى، حسب الظروف التي نشأت فيها، والوقت الذي ظهرت فيه، وقد تتحدد طبيعة السلوك، والحكم عليه حسب النتائج التي تترتب عليه، وفي ظل الظروف التي تمّ فيها، ومن هنا فإن الآثار المترتبة على أي سلوك لا تؤثر على إمكان تكرار حدوثه فحسب، وإنما أيضاً على عودة هذه الظروف التي من المحتمل أن يتكرر حدوثه فيها، وهذا يفضي بنا إلى الاستنتاج بأن ظروفاً معينةً ما تؤدي إلى نوع معين من السلوك، ومن هنا فإن توقعاتنا تكون أقرب إلى الصحة كلما عمدنا إلى ربط الأسباب بالمسببات، والأحداث بالنتائج .

وإذا ما أراد المعلم أن يكون للبيئة المدرسية أثرها على الطلبة ليتعلموا أنواعاً ايجابية من السلوك، فما عليه إلا أن يعمل على تعزيزها عندهم، وأن يسير على سياسة ثابتة في تصرفه مع الطلبة، وفي معالجته لقضاياهم، وأن تتسم إدارته بالحزم والثبات فلا يتصرف مع طالب بشكل يختلف عن تصرفه مع طالب آخر، أو يتخذ قراراً في قضية يختلف عن قراره في قضية أخرى مماثلة، إذ عليه أن يسير على نفس المبدأ في تعزيز سلوك طلبته، في جميع الظروف والأحوال، . ومع كل طلبته على حدٍ سواء، ودون استثناء فلا يعمل على تعزيز السلوك حيناً، ويهمله حيناً آخر، إذ بذلك تكون الصورة واضحة في ذهن الطالب عن نوعية هذا السلوك، وعن أثره، وعن مدى صحته أو خطئه فلا يقع عندها في حيرة وارتباك، ويفقد ثقته بمعلمه. يجب أن تكون رسالة المعلم واضحة في أذهان الطلبة، وكذلك سياسته في التعامل معهم، فيستخدم كل شيء في حينه وفي وقته، فلا يكسر القاعدة أو يخترقها .

الأجهزة والمواد التعليمية

نحن في هذا المجال نحتاج إلى الأسئلة التالية : ـ

١ ـ ما أثر استخدامك الأجهزة والمواد التعليمية على سير العملية التدريسية ، وعلى نتائجها ، وعلى إنجاز الطلبة ؟

٢ ـ لماذا يعتمد المعلمون كثيراً على بعض هذه المواد كالكتب المدرسية المقررة مثلاً ، دون أن يحيدوا عنها إلى غيرها، ولو بنسبة ضئيلة، فهم يلتزمون بها مئة بالمئة ؟

٣ ـ ما الأسلوب الذي به يمكن لنا الإفادة من هذه الأجهزة والمواد أقصى ما يمكن؟

هناك أوقات يتوقع الطلبة فيها أن يكون بمقدورهم أن يتعلموا من الكتاب المقرر أو المنهاج دون حاجة إلى مساعدة المعلم .

إن توفر الوسائل التعليمية أحياناً كثيرة تدعم مهمة المعلم في تدريسه بما توفره من أمثلة وشواهد لتوضيح فكرة ما يسهل على الطلبة هضمها واستيعابها، أو بما توفره لهم من فرص للتدريب العملي للتثبّت من حقيقة علمية، أو لاجراء تجربة لاستكشاف ما قد ينجم عنها سواء بشكل إفرادي أم بشكل جماعي.

وقد أصبح استخدام الوسائل التعليمية أمراً شائعاً ومألوفاً لما يأتي : ـ

١ ـ يدرّس المعلم في اليوم الواحد عدة موضوعات، ومساقات مختلفة، وبخاصة في المرحلة الأساسية في المدرسة كالقراءة والرياضيات، والفنون اللغوية، الأمر الذي يجعل من الصعوبة بمكان الإعداد الجيد في آن واحد لمثل هذا التنوع من الموضوعات والمساقات دون الاعتماد على موادٍ مطبوعة ومنشورة .

٢ ـ من المحتمل أن يلجأ المعلم في تدريسه إلى كتاب مقرر أو أية منشورات أخرى يتطرق لها عادة مما لم يألفها، أو تقادمت عليه بفعل الزمن .

٣ ـ كما يستعين المعلم في التركيز على أهدافه التربوية، وإعادة تنظيمها بما يتوفر لديه من وسائل تربوية، وأجهزة ومعدات معينة .

وعلى المعلم حين يختار الوسائل التعليمية أن يضع في اعتباره أمرين هما : ـ

١ ـ هل تساعد هذه الأجهزة والمواد الطلبة على بلوغ الأهداف التربوية .

٢ ـ هل لديه أجهزة ومواد متنوعة تفي باحتياجات الطلبة على اختلاف مستوياتهم .

فإذا كانت الإجابة عن أحد هذين السؤالين بالنفي، توجب على المعلم أن يعيد النظر في اختياره لهذه المواد، وحسب ما تدعو له الحاجة ، إلا أن هناك محاذير ثلاثة علينا أن نراعيها حين نستخدم هذه المواد في التدريس وهي :

١ ـ أن لا نستخدمها بشكل مفرط يزيد عن الحد اللازم ، أو أن نستعملها في وقت أو أسلوب لا يعود علينا بالفائدة .

٢ ـ أن لا يعتمد المعلم على هذه المواد اعتماداً كاملاً بحيث يستغني بها عن البرنامج التعليمي المقرر في تحديد أهداف البرنامج .

٣ ـ أن لا يعتقد بكمالها بحيث يحجبه ذلك عن إجراء أي تغيير أو توسع في التدريس.

وأن نضع في اعتبارنا أن ما ينفع منها ويفيد في صفٍ ما، أو فئة من الطلبة، قد لا تكون كذلك بالنسبة لطلبة آخرين أو في صفوف أخرى .

وفيما يلي بعض الأمور التي إذا ما أخذت بعين الاعتبار أسهمت في استخدامٍ أفضل لهذه المواد وهي : ـ

١ ـ أن تكون نظرة المعلم لها على اعتبار أنها وسيلة معينة في التعلم والتعليم وليست غاية في حدّ ذاتها .

٢ ـ بعد أن يعي المعلم أهدافه الرئيسة من درسه، ويحددها يبدأ العمل على توفر المواد والأجهزة المناسبة والمتنوعة لمساعدة الطلبة على انجاز أهدافهم .

٣ ـ على المعلم أن ينمي مهاراته في اختياره للمواد والأجهزة المناسبة له والتي تساعده في تدريسه، وأن يعمل على تحديد هذه المهارات وتطويرها، وكذلك تطوير المواد التي يستخدمها، وأساليب استخدامها، إما منفرداً، وإما بالتعاون مع زملائه المعلمين، آخذاً بعين الاعتبار ردود فعل الطلبة في استخدامها والإفادة منها .

إن الكثير مما يرد في الكتب والمواد المطبوعة سواء أكانت منهجية أم غير منهجية، هي أمور تخضع للنقاش. ولم تبلغ حد الكمال، ولذا فاستخدام المعلم في درسه مقدمة له قبل الدخول فيه، والقيام بأمثلة توضيحية. وإبداء الرأي في محتوى المادة الدراسية ليكون للطالب رأيه المستقل في كل ما يعرض عليه، هي أمور ضرورية ومفيدة في جميع الحالات Roth Kopt ١٩٧٦ .

تكنولوجيا التعليم

ما موقع التكنولوجيا التربوية في العملية التربوية؟ وما نقاط القوة والضعف في استخدامها؟ وكيف يمكن أن يكون لاستخدامها أثر فاعل ؟

هناك حقيقتان عن التكنولوجيا التربوية، علينا أن نلّم بهما :

أولهما : أن نلتزم في استخدامها جانب الحيطة والحذر، بغض النظر عن مدى فائدتها، ومدى حسن إعدادها .

وثانيهما : أنها تستغرق زمناً طويلاً حتى تصبح جزءاً منتظماً في الممارسات التربوية .

إن أكثر ما يشيع استخدامه من هذه التكنولوجيا في الأمور التربوية هي التلفاز والحاسوب المصغّر. ولكل منهما فوائده ومضاره حسب طبيعة استخدامه، فقد نستخدمه للتسلية، وقضاء الوقت أكثر مما نستخدمه لأمور وبرامج تربوية، كما أنه قد نقضي في استخدامها وقتاً أطول مما يجب، ومما تدعو إليه الحاجة، وبما لا يعود علينا بفائدة ملموسة، كما أنه في أحيان كثيرة يجعلنا نقف موقف المستقبل، فلا تعمل عقولنا بشكل فاعل ومؤثر .

ومن جهة أخرى توفر هذه التقنيات للطلبة فرصاً وخبرات تربوية فريدة من نوعها، لا تسمح لهم ظروفهم الخاصة بتوفيرها وممارستها. ومن ثم الإفادة منها، فالأحداث التي يعرضها التلفاز ويستخدم فيها الحاسوب كلها مستمدة من واقع الحياة ، ويمكن أن نستخدمها كمقدمة لموضوعات تدريسية وحسّاسة .

يميل الطلبة إلى التقنيات وإن كان استخدامها لم يصبح شائعاً في جميع المدارس، فما يعرض في التلفاز لا يعتمد على معلومات عُرضت سابقاً، ولذا فليس الطالب بحاجة إلى كدّ القريحة، وإعمال الذهن لاسترجاع المعلومات السابقة، كما أن أخطاء الطالب في إستعماله للحاسوب لا يرجع إلى قصور ذهني عنده، ولا بد للتقنيات التربوية حتى تصبح فاعلة من أن تستخدم ضمن برنامج تربوي شامل، فنحن ـ وحتى الآن ـ نقصر استخدامها على مناسبات معينة ووقائع محددة ودون أي تدخل في صلب العملية التربوية كعنصر رئيس فيها .

وعلينا أن نوضح للطلبة الهدف منها إذا ما عرضنا عليهم برنامجاً على شاشة التلفاز، أو شريطاً مسجلاً، أو استخدمنا بطاقة حاسوب .

وفيما يلي بعض الإرشادات المفيدة إذا ما استخدمنا التقنيات، سواء أكان ذلك داخل الصف بوجه خاص، أم في المدرسة بشكل عام وهي : ـ

١ ـ العمل على زيادة استخدامها والإفادة منها .

٢ ـ التحقق من مدى فائدتها، ومدى ملاءمة استخدامها لبلوغ الاهداف التربوية المعدّة لها، وإن كان هذا يحتاج إلى وقت ليس بالقصير.

٣ ـ ان نعتمد احياناً على متخصصين في موضوعات التخصص التي تعرض على شاشة التلفاز كموضوع المكتبات مثلاً، للقيام بالشرح والتوضيح إذا لزم الأمر. إذ ليس في استطاعة كل معلم أن يكون متخصصاً في كل الموضوعات، وبخاصة بسبب التطور السريع الذي يطرأ على هذه التقنيات أولاً، وغنى المعلومات التي توفرها ثانياً .

٤ ـ يجب أن يكون دور الطالب ومسؤولياته بالنسبة لمختلف هذه التقنيات مسؤولية واضحة، وأن تكون مشاركته فاعلة فلا يبقى دائماً في دور المتلقي والمستقبل، بل يجب أن يكون له أيضاً دور إيجابي فاعل .

٥ ـ هناك حاجة لاستراتيجيات فاعلة، وتخطيط جيد، إذا ما أريد لهذه التقنيات أن تكون فاعلة .

وهناك من يرى أن اعتماد الطالب على استخدام الآلة الحاسبة مثلاً ، يضعف من قدرته على القيام بأعمال حسابية ذهنية، كما أن اعتماده على المعلومات المختزنة قد يضعف من قوة ذاكرته، كما أن في الاعتماد على بطاقات الحاسوب ما يضعف قدرته على الكتابة والاملاء والتعبير. وفي مشاهدة التلفاز ما يعوقه عن التفكير، غير أن الاستعمال الحكيم لهذه التقنيات سيؤكد فائدتها الكبيرة، فيكون هناك توازن بين أوقات استخدامها في الصف، وبين الأوقات التي لا تستخدم فيها، فلا يطغى أحد الشقين على الآخر، كما يجب أن تتوفر هذه الأجهزة في كل صف ليسهل تناولها واستخدامها عند الحاجة. فيكون في كل صف دراسي مثلاً تلفاز واحد على الأقل، ومسجل واحد، وستة حواسب مصغرة، وأن يؤخذ عدد طلبة الصف في الحسبان حين تحديد العدد اللازم من كل جهاز منها لتلافي أي قصور قد يحدث عند الحاجة لاستخدامها، وتلافياً لما قد يحدث جراء وجود نقص فيها من مشاكل قد تفوق تلك التي تعمل على حلها .

وعلينا ـ تحت وطأة التغيير في التربية والتكنولوجيا ـ أن نستغل تكنولوجيا التعليم من أجل إثراء التعلّم أولاً ومن أجل تسارعه ثانياً عن طريق استخدام التكنولوجيا في عملية التعليم وفي إثراء المنهاج. وتسارع التعليم، وأن نهتم بالتعلّم الذاتي عند الطلبة والعمل على تنميته، وأن نحرر المعلم من الواجبات غير التعليمية التي يقوم بها كالمراقبة والأعمال الكتابية، أو أية أعمال أخرى خارجة عن التعلم، إذ يفضل أن يقوم بمثل هذه الأعمال الروتينية موظفون آخرون ليتفرغ المعلم إلى التعليم والطلبة.



الفصل السادس

التدريس الفعال

١ ـ التخطيط الدراسي .

٢ ـ اطار للتدريس .

٣ ـ لا تعليم دون تعلّم .

٤ ـ كيف نعلم .

٥ ـ فاعلية التدريس .

٦ ـ عوامل لها أثرها على التعلّم والتعليم .



الطلبة وتوقعات المعلم

ما دور التخطيط في عملية التدريس ؟ وما نوع التخطيط الذي يقوم به المدرس ؟ وكيف يمكن أن يكون لهذا التخطيط أثره وفاعليته على المعلم ليكون في الصف معلماً فاعلاً ؟

التخطيط هو عملية ينظر فيها الفرد إلى المستقبل بعين بصيرة ، وعقل نافذ وفكر ثاقب ، ليضع في ضوء ذلك إطاراً للعمل يقوده لهذا المستقبل ، ويؤدي به إليه.

وقد نقول : إنه عملية يرى فيها المعلم المستقبل ، ويعمل إطاراً يسير على هديه في ذلك المستقبل .

وقد نقول : انه ما يقوم به المعلم حين يقول إنه يخطط ، فالتخطيط مفتاح النجاح .

والمعلم يقوم بأنواع متعددة من التخطيط الدراسي ويعتمد في ذلك على مدى الفترة الزمنية التي يخطط لها ، والتي يجب أن تتناسب مع كمية المحتوى الدراسي، ومدى صعوبته أو سهولته على الطلبة ، فهناك خطة سنوية وأخرى فصلية وثالثة أسبوعية ورابعة درسية تستغرق حصة صفية واحدة ، كما أن هناك خطة لوحدة دراسية كاملة تستغرق عدداً من الحصص الصفية ، وقد يكون هذا التخطيط لجزء من هذه الوحدة .

وقد يكون التخطيط لأهداف قصيرة المدى كما إذا كان لحصة صفية واحدة أو ليوم مدرسي ، وقد يكون تخطيطاً طويل المدى كما هو الحال في الخطة الفصلية أو السنوية .

إن أي تخطيط سواء أكان على المدى القريب ، أم على البعيد يعتمد على ما يلي : -

١ ـ تصوّر المعلم لحاجات الطلبة .

٢ ـ مـهارات المعلم وأولوياته .

٣ ـ الخطوط العـريضـة للمنهاج والسياسة الإدارية والتربوية العامة ، وعلى المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار :

أ ـ مدى ما يتوفر لديه من تسهيلات تربوية .

ب ـ مدى ما يتوفر لديه من مصادر المعرفة المتنوعة .

٤ ـ نوع تصـميم البناء المدرسي بشكل عام ، وغرفة الصف بشكل خاص .

٥ ـ توفـر الزمن الكافي لما تتطلبـه الحصة الصفية من شرح ومناقشة وأنشطة

٦ ـ مـدى أخـذ المعلم بعين الاعتبار استعداد الطلبـة وحاجاتهـم الفرديـة في مختلـف الموضـوعـات بناء على قـابليـات الطالب وإنجـازاته السـابقة ، وتتغير هذه طبقاً لحقول المنهاج .

وهناك أسـبـاب عدة تدفع المعلم للقيام بالتخطيط قبل مباشرة عملية التدريس ومن هذه الأسباب ما يلي : ـ

١ ـ يوفـر التـخطيط المسبق للمـعلم الأمن والطمأنينة النفـسيـة ويخفف ما عنده من القلق والتـوتر حـتى يقـوم بعـمله بنفس مـرتاحـة وأعـصـاب هادئة، فالتخطيط يوقـفـه على خطوات التـدريس المتـتـابعة داخل الصف، فيكون واثقاً من الخطوة التي هو فـيـهـا، والخطوة التي هو مـقـبل عليها. ولذا يكون قد وقف في الحصة على أرض صلبـة، يقـبل تعرضه فيها للمفاجئات والمواقف الطارئة .

٢ ـ يوفـر للمـعلم خبرة تعليمية، فيبدأ بالأهم، ويعرف متى ينتقل إلى خطوة قادمة، ومـا إذا كان من الضروري إجراء أي تعديل على خطته، أو على جزء منها .

٣ ـ يتـيح للمعلم الفرصة للتوفيق بين متطلبات مختلف الطلبة، وتلبية احتياجات كل منهم، والتـوفـيق بين هذه المتطلبـات والاحـتياجات المختلفة، وبذلك يكون قد خطا خطوة مهمة في التغلب على ما بين الطلبة من فروق فردية .

٤ ـ يوفـر التخطيط للمعلم استراتيجية للتعليم، وأسلوب عمل في التدريس .

٥ ـ التخطيط ضرورة هامة، ومتطلب سابق للمعلمين وبخاصة للمبتدىء منهم، وقد يحصل المعلم على خبرة في مجال التخطيط أثناء قيامه بعمله، وما يتعرض له من تجارب في هذا الشأن .

ان انوع المادة الدراسية أثرها في أسلوب التخطيط الذي يجريه المعلم فالتخطيط لدرسٍ في الرياضيات مثلاً يختلف عنه لدرسٍ في الإملاء ، وان كان هناك شبه اتفاق على الخطوات الرئيسة بشكل عام .

وفيما يلي بعض العوامل التي تساعد على رفع مستوى التخطيط عند المعلم وهي : ـ

أولاً : أن يكون التخطيط كتابياً والى الحد الممكن .

ثانياً : أن يعمل المعلم على تطوير اتجاهاته في التخطيط ، وفي المحتوى الذي سيقوم بتدريسه ، والأسلوب الذي سيدرّس به ، وعليه أن يسأل نفسه بين فترة وأخرى عن سير الحصة وسير عملية التدريس ، وعن تفاعل الطلبة ، ليتمكن من إجراء التعديل اللازم على خطته إذا وجد داعياً لذلك ، ومن هنا كان من الواجب أن تكون الخطة مرنة بحيث تستجيب لردود فعل الطلبة عليها .

ثالثاً : أن يخصص المعلم الوقت الكافي للتخطيط ، بالرغم مما قد يحيط به من صعوبات ، تقلل من كفاية التخطيط وفاعليته، مثل : زيادة العبء الدراسي وطول مدة خبرته في التدريس أو قصرها .

إطار التدريس

تقع عملية التدريس ضمن إطار يتضمن النقاط التالية : ـ

١ ـ أن يقرر المعلم ويحدد مسبقاً ما يلي : ـ

أ ـ ما الذي سيعلمه، وكيف سيعلمه .

ب ـ التنظيم الصفي .

جـ ـ التعامل مع الطلبة .

د ـ التواصل والاتصال في الصف .

٢ ـ تقويم ما قام به المعلم للوقوف على مدى تقدمه فيه، فهو يقرر أهدافه، ويحدد أسلوبه لتدريس هذه الأهداف ، ويقوم على رعاية الصف ، وإدارته وتنظيمه بما يمكّن الطلبة من أن يتعلموا بكفاية أكبر وبوقت أسرع ، ويعمل على إيجاد جو صفي إيجابي يخدم غرضه ، ويكون على وعي بما يقوم به ، وبمدى ما أحرزه من تقدم وعلى إحياء عملية التواصل والاتصال مع الطلبة والزملاء وأولياء الأمور .

أن يقرر ماذا سيعلم :

يقوم المعلم بتدريس المواد المقررة في المنهاج، وعليه أن يختار سلسلة الأنشطة المناسبة للطلبة على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم، ويعتبر المنهاج هو القاعدة الرئيسة التي تحدد المادة الدراسية وكذلك الأنشطة المصاحبة لها، وبشكل يتفق وتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة بما فيها من خبرات ومهارات، ومن قيم واتجاهات وعادات من شأنها أن تنمي عند الطالب الاستقلالية في الرأي والعمل وتؤدي به إلى حياة هانئة ذات معنى بالنسبة إليه سواء أداخل المدرسة أم خارجها وفي هذا الإطار من العمل يتخذ المعلم قراراته حول ما سيعلمه في يوم أو في الأسبوع مثلاً . أو

شـهـر، أو فـصل دراسي، والأسلوب الذي سـوف يسير عليـه في تدريسـه مراعياً في ذلك احـتـيـاجات الطلبة وقدراتهم ومستواهم الحالي التي عبر عنها Vigaras ١٩٧٧م بأنها أنواع السلوك التي يحتـاجـهـا المعلم ليعـمـل بكفـاية واسـتقلالية في الحاضر وفي المسـتقبل كذلك، مراعياً ما عند الطلبة من خبرات وتجارب سابقة .

وتطبيقاً للقول المأثور : (لا تعليم دون تعلّم). فعلى المعلم في أي مادة دراسية كـانت وفي أي صف كان، أن يتأكد من إتقان الطلبة للمادة الدراسية التي درسوها في السنة الدراسـيـة السـابقـة، ليكون في هذا منطلق له لما سـيـدرسـه في سنته الحالية في ضـوء الواقع الذي حققه الطلبة، ووصلوا إليه .

إن لـتـحـديـد الأهـداف الـتـعـليـمـيـة في ظل مـا يمكن أن يقـوم به الطلبـة ويسـتطيـعـوه، في ضـوء مـا سـبق أن عـرفـوه وتعلموه، أو خبروه وأتقنوه، فوائد جمة لكل من المعلم والطالب على حـدٍ سـواء، كما أن في وضـوح مـا سـيـتعلمه الطلبة في أذهانهم مـا يسـاعدهم على ذلك، ويساعد المعلم على أن يحدد الأسلوب المناسب في تدريسـه مـعهم كصف، ومع كل منهم بمفرده ليتابع تقدم كل منهم ونجاحه ويقرر نوع المسـاعـدة اللازمـة لمن يحتـاجـها، ومدى هذه المساعدة ليقف كل طالب فيما بعد وبنفسـه، على مـدى مـا أحـرزه من تقـدم، وليكون في هذا الحـافـز له على مواصلة السعي والعمل نحو إنجاز أفضل .

لا تـعـلـيـم دون تـعـلّـم

لقد سلطت (Vargas ١٩٧٧م) الضـوء على العلاقة بين التعلّم والتعليم داخل إطار السلوك حيث تقول : التـعلّم هو تغير السلوك، ونحن نعلم الآخـرين، ليكون تعلمـهـم أسرع وأفـضل مما لو تركوا وحدهم ليقوموا بذلك بأنفسهم ويمكن أن يصل المعلم إلى هذه النتـيجة عن طريق تفاعله مع الطلبة، ومن هنا نستدل على أن التعليم يحدث إذا ما حدث تعلّم فعلاً .

ومن الجـدير بالملاحظة أن التـعلّم يمكن حـدوثه دون تعليم مـبـاشر، فـالطفل

مثلاً يتعلم من مصادر متعددة داخل المدرسة وخارجها، ومن أفراد عائلته، ومن أنداده وأصدقائه، أو مما يشاهده، أو يسمعه مما يدور حوله، وكثيراً ما يتم ذلك دون تخطيط مسبق، أو إعداد أهداف محددة، فالكثير مما يتعلمه الطفل هو نتيجة حب الاستطلاع عنده، والرغبة في الاستكشاف، والبحث عن الجديد غير المألوف مما تقع عليه عيناه، أو يلتقطه بيديه، ومما يتخذه من أساليب للتحري والبحث للتعرف على ما في بيئته، وفي عالمه الخاص وعليه فقد يتعلم دون معلم، ولكن لا تعليم دون تعلّم .

كيف نعلّم ؟ (١)

علينا أن نتناول الإجابة عن الأسئلة التالية لنأخذ فكرة عن هذا السؤال كيف نعلّم ؟ وهذه الأسئلة هي :

١ ـ ما الذي يجب أن يعرفه المعلم عن عملية التعلم والتعليم ؟

٢ ـ ما المعلومات والمهارات الأساسية اللازمة لمباشرة هذه العملية ؟

٣ ـ ما مدى توافر مصادر المعرفة اللازمة لنا ؟ هل هي وافرة أم قليلة ؟

٤ ـ هل من السهل علينا أن نحصل على ما نريد من معرفة ومعلومات ؟ أم يصعب علينا ذلك ؟

٥ ـ هل يسير المعلم في تدريسه معتمداً على نظرية ثابتة في التدريس ؟ أم على مجرد رأي، أو وجهة نظر معينة ؟ أم هو أمر من قبيل الافتراض والتخمين ؟

٦ ـ ما مدى التوافق بين ما عند المعلم من معارف ومهارات وقدرات ، وبين عملية التعليم التي يقوم بها ؟ وهل هي كافية للقيام بالتعليم المطلوب ؟

٧ ـ هل المعلم على يقين من معرفته بمعلوماته عن الدرس ، وبأسلوب التدريس

---

(١) Philip W. Jackson .

الذي يمارسه ؟ وكذلك الحال بالنسبة لما هو في حاجة إليه من هذه المعرفة ؟

إن الأسئلة السابقة تحتاج من المعلم إلى دراسة واسعة، وتفكير عميق حتى يتمكن من الإجابة عنها بجدية وموضوعية، ليكون واثقاً مما عنده من المقومات التي تؤهله للتدريس ، وتلك التي لا يزال بحاجة إليها ، حتى يتفهم عمله ويزاوله بثقة واطمئنان .

إن محتوى المادة الدراسية ، والأسلوب المناسب لتعلّمها وتعليمها ، أمران مترابطان ، كما يوحي بذلك ما لدينا من إحساس بذلك ، فما الذي يجب أن يعرفه المعلم حتى يصبح بإمكانه أن يعلم بفاعلية ونجاح ؟

هناك من المعلمين من يرى أن بقدرته أن يعلم إذا ما حاول ذلك، فالتعليم ليس وفقاً على المدرسة وحدها، وإنما هو قد يكون في البيت، أو في الشارع أو في المؤسسات الدينية أو في المؤسسات الصناعية، كما قد يكون في الملعب أو في المكتب، وتبعاً لذلك فإن ما عندنا من معرفة متراكمة لنصبح معلمين هي مستمدة من خبرات متعددة الأنواع وعلى يد معلمين من مختلف الأنواع، والمستويات .

ومع أن هناك اتفاقاً عاماً على أن التعليم هو نوع من أنواع النشاط إلا أنه لا يوجد إجماع في الرأي حول ماهية هذا النشاط وحقيقته، فقد يرى البعض أننا نعرف الكثير عن عملية التدريس في الوقت الذي يرى فيه البعض الآخر، أننا لا نعرف عنها سوى القليل، كما يرى غيرهم أنه من السهل علينا أن نتعلم أي شيء نريد بينما يرى بعضنا الآخر أن هذه عملية شاقة، ليس من السهل القيام بها .

وهناك من يقول بالقدرة على إتقان عملية التعليم عن طريق الممارسة بينما يقول غيرهم بوجوب معرفتنا للكثير عنها قبل أن نستطيع مباشرتها، وهناك خلاف حاد في الرأي حول ما إذا كان التعليم أمراً يمكن لنا مناقشته والتحدث عنه كأي أمر آخر غيره .

ونحن نصنف المعلمين طبقاً للمرحلة التي يدرسون فيها ، فهناك معلم روضة ، وآخر معلم ابتدائي أو (أساسي) أو معلم ثانوي أو معلم جامعي . وقد يجري تصنيفهم حسب نوع المادة التي يدرسونها ، فنقول مثلاً : معلم رياضيات ،

أو معلم علوم ، أو اقتصاد، أو آداب، أو اجتماعيات، وهكذا، وقد تتسع قائمة التصنيف هذه لتضم جميع مجالات المعرفة البشرية .

وهناك من هو خارج عن هذين التصنيفين ، فهم لا يقومون بالتعليم بشكل دائم، وإنما يقومون بما له صلة مباشرة بهذه العملية، كالمدربين والمشرفين التربويين، والمحاضرين، أو المرشدين النفسيين والمستشارين والقادة التربويين .

إن تدريب المعلمين، وتزويدهم بأساليب جديدة في التدريس هو ظاهرة جديدة لم تكن موجودة من قبل، ومع هذا فنحن نجد بعض المعلمين من لم ينله حظ من التدريب، ولم يتلقَّ أية مساقات تربوية في كلية أو جامعة، ومع ذلك فهو يعطينا نتائج أفضل من أولئك الذين تعلموا أو تدربوا، وإن كان التدريب الآن أصبح ميسراً عن طريق دراسة مساقات تربوية في كلية أو جامعة، وعلى مدار بضعة فصول دراسية لاتمام هذه المساقات، وقد يتلقى التدريب العملي على التدريس أثناء الخدمة وإن كان هناك من يتخطى الأعراف الشائعة في هذا المجال، ويدخل إلى عالم التربية والتعليم، فما الذي يجعل منه معلماً فاعلاً ؟

يجيب (ديوي) عن هذا السؤال فيقول إن أمثال هؤلاء هم أناس قد تشبعوا وأُتخموا بحب الاستطلاع، وطرح السؤال، والبحث عن المعرفة وهم شديدو الحساسية لكل ما يبدر منهم ، أو من حولهم ، ودون أن يهتموا بما يعمله غيرهم ، أو كيف يعملون ، فهم منصرفون للبحث عن المعرفة والحقيقة بكل عقولهم وجوارحهم، وهم قادرون على إيقاظ الانتباه عندهم، وعلى إشعال جذوة الحماسة في نفوسهم لنشاط عقلي واسع ، يمتد إلى كل من يحتك بهم ، ويتفاعل نشاطهم العقلي معهم، وفي هذا دلالة على أن هناك من يتقن التعليم بطبعه أو بطبيعته ، ودون ما حاجة إلى تدريب ، بسبب ما يمتلكون من قوى فطرية وقدرات خاصة ، ومثل هؤلاء لا يعتبرون شواذ ، ولا يقعون في باب الاستثناء، وإنما هم يخضعون لقانون الفطرة .

إن ما عند المعلم من إحساس داخلي، يندرج في باب الذوق السليم، ويفسر به ما يبدر من الآخرين من أقوال وإيحاءات ما يشكل عنده توقعات عن الطلبة يتصرف بموجبها في المواقف التعليمية المختلفة، فيقول لنفسه مثلاً : ـ

(يبدو أن هذا الشخص يريد أن يقول شيئاً) أو : (هذه نظرة تدل على الفهم والاستيعاب) . أو تدل على الاستغراب أو التعجب ، أو الحيرة والذهول، أو على الشك والريبة. أو : (إن إيماءة الرأس هذه تدل على الموافقة أو تدل على الاستنكار والمعارضة، وهكذا) .

وقد يطلب المعلم من طلبته أن يقوموا بأشياء عن طريق التلميح وليس عن طريق التصريح، فيشير إليهم مثلاً أن يتكلموا بصوت هادىء وبوضوح، أو أن يلتزموا بالصمت والهدوء، أو أن يتوقفوا عن النشاط الذي يزاولونه، أو السماح لأحدهم بالخروج من الحصة ، أو لتناول أداة أو جهاز ، أو يبتسم حين يكون مسروراً، أو حين يتلقى رد فعل إيجابي ، وقد يعبس ويقطب حاجبيه حين يغضب مثلاً .

إن كلاً من صوت الضمير، ونداء القيام بالواجب يهيب بالمعلم دائماً ليكون عند وعده الذي قطعه لطلبته، وعند كلمته التي قالها لهم. وأن يقدر موقف أولئك الذين لهم مشاكل خاصة. ويأخذ بعين الاعتبار والتقدير ما يبدون من تعاون وتجاوب معه أو مع غيره، وكذلك كل ما يصدر عنهم ويدل على العزم والتصميم، وقوة الارادة، وتجنب كل ما يسيء إلى العادات والقيم الخلقية، أو يتعارض معها. وكذلك في قدرتهم على ضبط النفس والسيطرة على الانفعال بما يمارسونه من وسيلة لبلوغ أهداف نبيلة مثل العدالة الانسانية، ونصرة المظلوم في التعامل مع الغير .

ومن هنا كان لنداء الواجب أثره وأهميته في اندفاع المعلم في عمله بأسلوب جاد مثمر، وإن كان تلبية نداء الواجب هذا ليس مطاعاً دائماً ولا يجد استجابة من جميع الناس، ونحن لا نسير دائماً في عملنا كما يقتضيه الواجب ويدعو إليه الضمير وذلك لأسباب متعددة، فنحن أحياناً نفعل هذا الواجب ولا نفطن إليه، وأحياناً لا نقدره حق قدره لنعمل بموجبه .

إن نداء الواجب لا ينادي دائماً بصوت واحد ، وفي كل الظروف والأحوال، فهو يدعونا أحياناً إلى المبادرة للقيام بعمل ما وبأسرع ما يمكن ، ويدعونا أحياناً إلى التريث ، والحذر في كل خطوة نخطوها ، أو قرار نتخذه ، وهو يطلب منا أن نعامل الصغار بكل لطف وحنان ، ومع هذا فهو لا يريدنا أن نغفل عن استعمال

إجـراء حازم أحياناً وعند الضرورة .

إن المعلم بحـاجـة إلى أن يعرف مسبقاً ما يدور حول عمله، ليكون على وعي وعلم، بالمتطلبـات المسبـقـة لمزاولة التعليم، فذلك يزوده بأسلوب عمل للقيام بعديدٍ من الأعمال التـعليمية المساندة لعملية التعليم، مثل : كيف نستخدم السبورة ؟ ولماذا نستخدمها ؟

كـيـف نعـد الواجبـات المدرسيـة ؟ وكيـف نعد أسئلـة الامتحانـات ؟ ونقـوم بتـصـحـيح أوراق الامتحان ؟ وكيف نراقب سير الامتحان ؟ وكيف نحدد العلامة أو الدرجـة التي تستحقهـا إجابـة الطالـب عن كل سـؤال ؟ وكيف يدير المعلم الحـوار والنقـاش داخل الحـصـة ؟ وكيف يراقـب عمـل الطلبـة ؟ ويستخـدم المـواد والمـوارد التـعليـميـة ، والأهم من هذا كله أنه يوفـر لنا مجموعـة من المعاييـر نتيجـة الخبـرات المدرسـيـة السابقة ، يفيد منها كل من هو بحاجة إلى التزود بالمتطلبات السابقة لمزاولة التـعليم ، وإن كان الأسلوب الذي تعلمنا به ـ واقتبسناه من معلمنا هو خيار مفتوح للجـميع ، لنتبع الأسلوب نفسه في تدريسه ، وقد يكون هذا الخيار الوحيد لكل من مارس التعليم دون أي تدريب سابق .

إن الإحـسـاس بـالواجب، ومـلاحظة العـديد من المعلمين وهم يعـملون يزود المعلم بالكثير مما يلزم له مـعـرفته ليتمكن من القيام بها تتطلبه مصلحة العمل، وتوفر هذا الإحـسـاس وحـده عند شـخص مـا قـد يجعل منه مـعلماً فاعلاً، وهناك عوامل أخـرى يجب أن تتـوافر في المعلم علاوة على توفر المعرفة عنده إذا ما أريد له أن يكون فـاعـلاً، كما أن مـعـرفـتنا بأسـاليب التدريس لا تكفي لنكون معلمين فاعلين، وانما يجب علينا فـوق ذلك أن نتـقن المادة الدراسـيـة التي نعلمها وإذا عرف الانسان مادة دراسـيـة ، فـهل تعني مـعـرفـته هذه أنه قادر على تدريسها بشكل عادي؟ إن إجابة مـعظم الناس على هذا السـؤال هي بالايجاب، ولكن ليس كلهم بالدرجـة نفسها من الثـقـة بهذه الاجابة، وكذلك ليست كلها ترجع للأسباب نفسها، إن معظم المعلمين ليسـوا في حـقـيقتهم سوى مجرد نقله للمعرفة والمعلومات فقط، أو عارض لها معظم الوقت، فـالطالب ليس مجرد ببـغاء يقتصر عمله على مجرد ترديد ما سمعه أو شاهده من مـعلمـه، أو أنه يقـوم بها يقوم به كمجرد تقليد أعمى لدور المعلم ودون إدراك لما

يقوم به، أو تفكير فيه وإنما المطلوب منه شيء آخر غير ذلك كالفهم والاستيعاب بالتحليل والتقويم وكذلك ربط الاستنتاج وأن يعلل وأن يشرح وأن يستند الى رأي منطقي معقول فيما يقوم به .

فاعلية التدريس

هناك طرق عدة وأساليب متنوعة لزيادة فاعلية المعلم، ورفع مستوى الانجاز عند الطلبة، ومستوى العملية التربوية بشكل عام، مع استثمار وقت المعلم في المدرسة ـ والى أقصى حد ممكن ـ في التدريس، وفي التعرف على طلبته ومنها : ـ

١ ـ أن يلازم المعلم الطالب سنتين متتاليتن في المتوسط، ففي هذا وقت كافٍ لتوفير فرصة للمعلم للتعرف على الطالب واتجاهاته وقدراته، ويفيد الطالب من هذه الفترة مع امتدادها أكاديمياً وعاطفياً، ويصبح أكثر ألفة مع معلمه، وأكثر تقبلاً له لما يقوله أو يفعله، وبخاصة إذا قيض الله له معلماً يتقبله ويحنو عليه .

٢ ـ هناك من ينادي بإطالة اليوم المدرسي بحيث يبدأ من الثامنة صباحاً وحتى الثالثة والنصف مساء، ولمدة خمسة أيام في الأسبوع لنخلق عند الطالب نوعاً من الولاء لمدرسته ومعلميه .

٣ ـ زيادة استغلال البناء المدرسي والمرافق التربوية فيه بشكل أفضل مما هو عليه الآن، ولفترة أطول .

٤ ـ أن يخصص ٦٧٪ من وقت الدوام المدرسي الى أنشطة تربوية ذات مستوى عالٍ تحت إشراف معلمين مختصين مع توفير بيئة آمنة للطالب والمعلم والموظف على حد سواء .

٥ ـ أن يكون هناك توافق في أوقات الدوام بين ما هو عليه الحال الآن وما هو عليه الحال في المؤسسات التي يعمل فيها الآباء حتى يبقى الطالب على اتصال بذويه بعد نهاية يومه المدرسي .

٦ ـ تخفيف الأعباء الادارية والروتينية عن المعلم أو إعفاؤه منها كلياً ـ إن أمكن ـ حتى يتفرغ بشكل كلي لعملية التدريس والانشغال مع الطلبة في الأنشطة المنهجية والحرة، ومساعدة الطلبة ومراقبتهم .

التعلّم الذاتي وفاعلية التعلّم

إن ما يكتشفه الطالب بنفسه هو الذي يبقى محتفظاً به، وله الأثر العميق في نفسه، ومن هنا كان علينا أن نأخذ بيده للأخذ بمبدأ التعلم الذاتي حتى ننمي عنده حب المطالعة الحرة، والتزود بالمعرفة، وسعة الاطلاع مما يجعله واسع الأفق، قادراً على اكتشاف الحقائق، والربط بين الأفكار، واستنباط الحلول، ومن الأمور التي تساعده على ذلك ما يلي : ـ

١ ـ أن نزوده بتغذية راجعة عن الموضوع الذي سيدرسه، وأن نطلب منه أن يحدد ما فيه من أفكار رئيسة، وأن يكشف ما بين هذه الأفكار من علاقة، وأن يقوم أخيراً بتلخيص هذه الأفكار، وأن يبدي فيها وجهة نظره مع تعليل ذلك بحجة العقل والمنطق .

٢ ـ نكلفه أحياناً أن يقرأ الموضوع أولاً، وأن يضع هو بنفسه، أسئلة حول مضمونه، وقد نحدد له عدد هذه الأسئلة على أن تكون شاملة للموضوع كله.

٣ ـ يضع المعلم أحياناً عدداً من الأسئلة، ويطلب من الطالب الاجابة عنها بعد أن يُنهي قراءته، ومن الأفضل أن نزوده بالأسئلة بعد فراغه من القراءة وقد يقسم الموضوع إذا كان طويلاً إلى فقرات، يعالج كل فقرة على حِدة، حتى لا ينصرف اهتمام الطالب إلى البحث عن الاجابة فقط، دون الاهتمام بأخذ فكرة شاملة عن الموضوع، وترابط هذه الأفكار معاً .

٤ ـ أن نزود الطالب بورقتي أسئلة من نفس النوع للاجابة عنها، الأولى قبل قراءة الدرس، والثانية بعدها، وبعد الانتهاء من الشرح والقراءة ليقارن بين الاجابتين بعد أن يعرف الاجابة الصحيحة، لكل سؤال، ويتأكد من ذلك، وقد نعطيه نحن الاجابة الصحيحة في الورقة الثانية بعد أن ينهي إجاباته في

الورقـة الأولى، ليقارن بين الاجابتين .

وقـد نزوده بنسـخـة من الأسئلة وبعـد أن يجيب عنهـا ، نزوده بورقـة الاجابات الصـحـيحة ليقوم هو بمقارنة الاجابتين، وتصويب الخطأ في إجابته بنفسه، وإن كان هناك خطأ فيها .

٥ ـ أن يقـوم أحـد الطلبـة المتفوقين بمساعدة زميله على استيعاب الموضوع، وقد يفيد الطالب في هذه الحـالة زمـيله في الفـهم والاسـتـيـعاب أكثر مما لو قام هو بذلك بنفسه منفرداً .

وقـد أظهرت بعض الأبحاث أن الفائدة التي تعود على الطالب المعلم أكبر من تلك التي تعـود على الطالب المتـعلّم، ولذا قـيل : إذا أردت أن تسـتـوعب مـوضوعاً ما، فما عليك إلا أن تقوم بتدريسه للآخرين (Cohen and Kulki ١٩٨١م) .

كما أن هـذا الأسـلـوب مـن شأنه أن يشـجع الطلبـة على الانصراف للعـمل، والجـد فـيـه لمزيد من الاسـتـيـعـاب، مـثل التأمل في فكرة عامة. وتحليلها إلى أفكار جـزئيـة والتـبصر في مفهوم جديد، والنظر إليه من زوايا متعددة، وهكذا .

عـوامـل لـهـا أثـرهـا عـلـى الـتـعـلّـم والـتـعـلـيـم

هناك عوامل عدة لها أثرها على عملية التعلّم والتعليم غير تلك المتعلقة بالمعلم والمنهـاج والصف وهي :

١ ـ التـسـارع في ازدياد المعـرفة حيث انتقل الانسان عن طريقها من عصر البداوة إلى عـصـر الزراعـة ، ثم عـصـر الصناعـة ، وأخـيـراً انتـقـل إلـى عصـر الفضـاء والتكنولوجـيـا . فالمعرفة العلمية تتضاعف كل خمس عشرة سنة ، أما الاجتماعية منها فتتضاعف كل ثلاثين عاماً أما العسكرية فتتضاعف كل خمس سنوات .

٢ ـ النمـو السكاني . حـيث رافق الثـورة المعـرفية ثورة سكانية في العدد إذ أن معدل نمو السكان هو حوالي (٤٣) مليون نسمة سنوياً .

٣ ـ نشوء دول جديدة ، فهناك أمم تحررت بعد الحرب العالمية الثانية ، وبدأت في بناء كيانها ومجتمعاتها حديثاً لتحكم نفسها بنفسها ، وترفع من مستوى معيشتها ، وتحقيق هذا كله يعتمد على النظام التربوي وهناك عوامل أخرى تختص في مجالات ثلاثة هي : ـ

١ ـ عوامل تختص بالطالب ، مثل : ـ

(أ) خبراته وإنجازاته السابقة ويمكن قياسها بالفحوص المقننة المعروفة .

(ب) النمو المتناسب للمرحلة العمرية ومرحلة النمو التي بلغها الطالب .

(جـ) نوع الفكرة التي يحملها الطالب عن نفسه ، ومدى ثقته بها ، وبقدراته الخاصة ، ويمكن أن نناقش هذه بالاختبارات الشخصية وباجراء المقابلات .

٢ ـ عوامل تختص بالتعليم وتشمل : ـ

أ ـ كمية الوقت الذي يقضيه المعلم في تعليم فاعل .

ب ـ نوع الخبرات التي اكتسبها المعلم بما في ذلك قدرته المعرفية في علم النفس وخبرته في بناء المنهاج واشتقاق الأهداف .

٣ ـ عوامل تختص بالبيئة ، وتشمل :

أ ـ المثير التربوي والمناخ السيكولوجي ويشمل البيت والصف المدرسي من ناحية اجتماعية وكذلك الزملاء والأتراب من خارج المدرسة ، واستخدام الوقت خارج أوقات الدوام المدرسي ، مثل مشاهدة التلفاز والمطالعة الحرة والاسترخاء والاستراحة والقيام بأنشطة مختلفة رياضية وثقافية واجتماعية وغيرها .

الفصل السابع

التدريس والبيئة المدرسية

١ ـ البيئة الفيزيقية .

٢ ـ البيئة الصفية .

٣ ـ أثر البيئة على السلوك .

٤ ـ المعلم وتشكيل الصفوف .

٥ ـ من أساليب التعليم وتشكيل الصفوف .



البيئة الفيزيقية

لقد تناولت العديد من الدراسلات العوامل التي يتأثر بها الانجاز، ورضا العاملين في أية مؤسسة كانت، وفاعلية التنظيم الذي تسير عليه المؤسسة، وأثر ما بين العاملين من اتصال وتواصل، ومدى تفاعلهم مع البيئة المحلية والاقليمية من أجل رفع سوية العمل ، ومستوى ما وصلوه من كفاية وانتاج ١٩٨٧م Sand Storm .

وقد أولت المؤسسات الصناعية والتجارية الأثر الفيزيقي للبيئة وأهميته، وما توفره هذه البيئة من ظروف مناسبة للعمل بما يخدم مصلحة الإنجاز ، وتناول المشرعون شروط العمل ، وظروفه ، وبخاصة ما يتعلق بالصحة والأمن ورفاهية العاملين .

يشكل البناء المدرسي البيئة الفيزيقية للتعليم ولذا يجب أن يصمم بشكل يخدم الأهداف التربوية التي تتبناها المدرسة.

لقد جرت تعديلات على تصميم البناء المدرسي بحيث تتمشى مع ما طرأ من تطور على الممارسات التربوية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية الجديدة .

إن المعلم بحكم دوره في المدرسة، وبحكم طبيعة هذا الدور لا يستطيع أن يكون عاملاً مؤثراً على تصميم البناء المدرسي، وبخاصة إذا كان البناء قديماً وموجوداً منذ فترة طويلة .

إن مدى تحقيق البناء المدرسي للأغراض التربوية المرسومة يعتمد على مدى التوافق بين هذا التصميم، وبين قدرته على خدمة هذه الأهداف التربوية، وتسهيلها بحيث يكون هذا التصميم قد وجد لخدمة هذه الأهداف ومن أجلها .

وفيما يلي بعض الملحوظات التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم البناء المدرسي :

١ ـ إن للتصميم الفيزيقي ـ أياً كان نوعه ـ أثراً مباشراً على سلوك الانسان وتصرفاته، ولذا يجب أن يؤخذ هذا المبدأ بعين الاعتبار حين نقوم بتصميم للغرفة الصفية .

٢ ـ تحقيق الهدف من وجود الملاعب والساحات بحيث يراعى فيه ما إذا كان المكان مناسباً من حيث المساحة اللازمة، والمكان المناسب لجلوس الناس، أو وقوفهم بحيث نراعي في ذلك أعمارهم وأجناسهم، ومكانتهم الاجتماعية .

٣ ـ إن شكل غرفة الصف ومدى سعتها، ونوع تنظيمها يجب أن يلبي نوع النشاط الذي يمارسه الطلبة فيها، فالإعداد الفيزيقي لغرفة الصف له أثره على تصرفات الطلبة وسلوكهم، بطريق مباشر أو غير مباشر .

فقد يعمل هذا التنظيم على تخفيف احتكاك الطلبة بعضهم ببعض فيخفف من حدوث المشاكل فيما بينهم، كما أن في هذا ما لا يخفى من أثر على تصرفات المعلم نفسه مع طلبته وادارته للصف وبخاصة إذا كانت الأمور مهيأة فيه لتسير بشكل طبيعي بعيد عن التسبب وإحداث المشاكل Whddall and glynn ١٩٨١م .

وعلى المعلم أن يدرك أن هناك أموراً وترتيبات معينة خارج نطاق سلطته ، بينما هناك ـ وفي الوقت نفسه ـ أمور أخرى يمكن أن يتصرف فيها بما يسير عليه عمله ، ويتناسب مع هدفه، من حيث ترتيب جلوس الطلبة، وتنظيم محتويات الصف، وايلاء الصف الذي يقوم بتدريسه ما يستحقه من الرعاية والاهتمام .

وهناك عدة عوامل تعمل معاً يتشكل منها نوع العنصر الفيزيقي للبيئة الصفية وعلى المعلم أن يأخذها جميعاً بعين الاعتبار في إدراته الصفية ليكون من ذلك كله عاملاً مساعداً على أدائه لمهمته، وتحقيق أهدافه التربوية، وهي : ـ

١ ـ العوامل البصرية من حيث وجود إضاءة كافية في جميع أنحاء الصف سواء من كان منها إضاءة طبيعية نستمده من ضوء الشمس أم إضاءة صناعية نستمدها من الإنارة الكهربائية وغيرها .

٢ ـ وكذلك توفر عنصر التهوية وتجديد هواء الغرفة، وعنصر الدفء شتاء بوجود وسائل التدفئة ووسائل التبريد صيفاً، على أن لا تكون من تلك التي قد تشكل خطراً على صحة الطلبة وأمنهم .

البيئة الصفية

تضم البيئة الصفية إلى عناصر ثلاثة هي : ـ

أ ـ العنصر الفيزيقي .

ب ـ العنصر الاجتماعي .

جـ ـ العنصر التربوي .

وليس من السهل علينا أن نفصل هذه العناصر بعضها عن بعض إلا من قبيل تفهم كل منها، وأثره على العملية التربوية حتى يمكن التعامل معها فيما يعود علينا بإدارة صفية فاعلة لتعلّم الأطفال وسلوكهم داخل الصف .

أ ـ العنصر الفيزيقي

ويضم هذا العنصر كل ما من شأنه له علاقة بالعملية التربوية للصف من حيز في المكان، وأماكن عمل، وغرفة التدريس، والتي قد تكون غرفة منفصلة على النمط المعروف، أو من غرفة مفتوحة كما هو الحال في المدارس الحديثة .

يمكن أن ننظم داخل الغرفة الصفية بأساليب ونماذج مختلفة، فقد يخصص المعلم فيها أماكن مختلفة المساحة ، يخصص أحدها لجلوس الطلبة ، وآخر زاوية للكتب، وثالثة لمزاولة أنشطة معينة، واذا كان الصف غرفة مفتوحة يمكن تقسيمها الى أقسام مختلفة الحجم والمساحة حسب الحاجة، بحدود متنقلة، غير ثابتة توفر للمعلم حرية التصرف من حيث إعادة تنظيمها من جديد حسب الحاجة وفي الوقت المطلوب ويكون فيها قسم مخصص لحفظ حاجات كل طالب على حدة ، في خزائن معدة لهذا الغرض .

ب ـ العنصر الاجتماعي

وهـو أمـر يشكله عنصر الطلبـة والمعلمين والعـاملين في المدرسـة، وأي ارتبـاط بـين المـعـلـمين والطلبـة، ينشأ عنه عنصر اجـتماعي يختلف عن غيره، حـيث يتـعـامل كل مـعلم مع مجمـوعـات مـتنوعـة، ومـتفاوتة كمّاً وكيفاً، ويمكن أن يعـمل المعلمـون مـعـاً كـفـريق واحـد في الصف المفتوح، يتقاسمون مسؤولية عـمليـة التعلّم والتعليم فيما بينهم، وقد تضم المجموعة طلبة السنة الواحدة في المدرسـة، باعـتبارهم جميعاً مجموعة واحدة .

ومـهما كـان عليـه الحـال ، فإن مجمـوعة المعلمين هي مجموعة أفراد لها خبرات مـتـعـددة، تصلح لمعالجة أية حالة تربوية يمكن أن تحدث ، كما يمكن لها أن تعـمل ضـمن نظام واحـد يصـهـرهم جميعاً في بوتقة واحدة ، ويمكن لنا عن طريق التـعـاون بين المعلم والطلبة ، وتنظيم الصف اجتماعياً وفيزيقياً أن نصل إلى هدفنا التربوي العـام ، وهو إنجـاز تعلّـم فـاعـل ، رفـيـع المسـتـوى عند الطلاب.

جـ ـ العنصر التربوي

وهو عنصر ينبـثق من محتـوى المنهـاج المدرسي ، ومن القـرارات التي يتـخذها المـعـلمـون بشأن الأهداف التربوية التي يعـملون على بلوغـهـا، ومما يحتـاجـه الطلبـة من مـعارف ومهارات ليتعلموها في مختلف مراحل التدريس، ولمختلف الفئات العـمـرية، ومن خـلال مـا يزاولونه من أنشطة خـلال اليوم المدرسي مع تنظيمها، وعرض ما يتم داخلها، وهذه جميعاً هي ملامح العنصر التربوي .

داخل الحـصـة

علينا حين يتـعلم الأطفـال أسـاليب جـديدة في السلوك، وبخـاصـة قيامهم، بالمهـارات التربوية أن لا نتـوقع منهم أن يقـومـوا بذلك بمفردهم، وانما يتوجب علينا أن ننتظر فترة من الزمن حـتى يسـتطيـعـوا ذلك وقـد يقـوم المعلمون بكل ما أوتوا من قـوة، وبكل مـا يتأتى لهم عـمله داخل الصف وخـارجـه، وقـد ينتـهزون كل فرصة

تتاح لهم ليبينوا للطلبة خلالها أنواع السلوك المرغوبة ليتعلموها وهو ما يعني أن نقوم بها يساعد الطلبة على الاستجابة للمعلمين وحفزهم على القيام بسلوك مقبول عندهم ومرغوب فيه .

وحيث يتفاعل الطلبة اجتماعياً عن طريق اختلاطهم وتعاملهم مع معلميهم أو مع بعضهم بعضا نتخذ من أسلوب تعاملهم هذا نقطة البداية في ترسيخ القبول منه والتشجيع عليه، أو إعادة الأمور إلى مسارها الصحيح إذا لزم الأمر، وأن نتخذ من نتائج سلوكهم وتفاعلهم منطلقاً لتقرير الصالح منه، وتشجيعه والتعرف على الخطأ لتصحيح مساره .

إن عناصر البيئة الصفية الفيزيقية منها والاجتماعية والتربوية كلها جميعاً تزودنا بدلائل مسبقة ومؤشرات لنستخدم مهم أساليب خاصة لتنمية سلوكهم الاجتماعي .

العامل الفيزيقي	العامل الاجتماعي	العامل التربوي
الحيز المكاني المخصص للعمل والحركة .	حجم المجموعة الصفية وتشكيلها .	نموذج العمل التربوي مدى ملاءمته للطلبة ، ومدى الصعوبة فيه ، ومداه الكمي .

إن الأطفال لا يتعلمون لمجرد ملاحظتهم لشخص ما، أو لأنهم سمعوا أفضل السبل للقيام بعمل ما أو لمجرد أننا أعددنا لهم غرفة صف، وجعلنا كل ما فيها يشجع على ما نرغب فيه من سلوك وممارسات، أنهم يتعلمون عن طريق العمل، والإحساس بأهمية نتائج عملهم وممارساتهم، وقد شبّه بعضهم إدارة الصف، وما يجري فيها بالحصان. أما النتائج التي تحصل فيه فهي كالعربة، فإذا

سار الحصان في الاتجاه الصحيح ، كان من المحتمل أن تتبعه العربة في هذا الاتجاه ، ومن السهل علينا أن نضبط هذا الاتجاه ونحدد مساره والسير عليه، أكثر مما نستطيع عن طريق العربة .

البيئة الصفية

السلوك هو ما نتعلمه، أو ما يمكن أن نتعلمه، والأسلوب الذي نتصرف به يعتمد على بيئتنا التي نعيش فيها، وعلى خبراتنا اليومية الحياتية، ففي اليوم الواحد يتعامل الطفل مع بيئات متعددة، فهو يصرف وقتاً من يومه في المدرسة، وقسماً منه في البيت، وآخر في الخارج مع أصدقائه وزملائه. ويتعلّم الطفل من كل هذه البيئات أنواعاً معينة من السلوك، وأنت كمعلم لا تستطيع أن تؤثر على كل ما يتعلمه الطفل، وان كان في استطاعتك أن تؤثر على العوامل البيئية التي يتعلم فيها الأطفال .

إن البيئة الصفية هي بيئة صناعية صممت خصيصاً ليتعلم فيها الأطفال كمّاً واسعاً من المعرفة والمهارات والعادات، ودورك الرئيس فيها كمعلم، هو أن تعمل على تنظيم هذه البيئة بطريقة تجعل منها مكاناً يحصل منه الطلبة على خبرات تعليمية ناجحة .

لقد تدربنا على تعليل سلوك الآخرين، وتفسيره بما يُستدل منه على مدى فاعليتهم على الآخرين، وكدليلٍ على ما عندهم من قيم واتجاهات، وما لديهم من شعور وأحاسيس وهكذا، فنحنُ مثلاً ـ ومن خلال سلوك المرء وتصرفاته ، نستدل على أنه قلق ومتوتر ، أو انه معتكر المزاج ، أو مرح مسرور ، والشيء نفسه يكون حين يحكم المعلم على أن هذا الطالب مثلاً ينقصه عامل الثقة في نفسه، أو هو نشطٌ جادٌ، أو كسول خامل ، أو هو يستمتع بالقراءة وهكذا . إن كل ما سبق يُعتبر انطباعات وتصورات يُبديها المعلم عن طلبته بناء على مشاهداته لهم . أكثر منها وصفاً حقيقياً لما يقوم به الطالب ويعمله .

ومـا دام تـعليل سلوك الآخـرين هو أمـر شـخصي ينبع في الدرجـة الأولى من قـناعـاته، وانطبـاعـتـه الشـخـصـيـة، فإن من الممكن أن يؤثر مـا عندنا من قـيم، وانطبـاعـات خاصة، على تفسير هذا السلوك وتعليله، وعلى الحكم الذي نصدره عنه بناء على ذلك. ومن هنا أصـبح بالامكان أن يحكم معلمان أو أكثر على أمرٍ ما بشكلٍ يختلف عما يحكم عليـه غيرهم، وكـذلك الحـال نفسـه في الحكم على تصرفٍ قـام به الطالب نفسـه، فكلٌ منهم في حكمـه على الطالب، ومـا يتـوقـعـه منه يتأثر بتصوره الخـاص وبفكرته التي يحملهـا عنه، فـقد يفسر أحدهم ابتسامة طالب مثلاً أنها دليل براءته بينما يفسرها غيره أنها دليل السـخـرية أو الغباء، وهكذا نجد هذا الاختلاف في الحكم على سلوك الآخـرين وتصرفاتهم، نظراً لأنها تستند على أمـور ذاتية، وليست على أمـور مـوضـوعـيـة. ومن هنا كـانت الدعـوة لأن يبني المعلم توقـعاته عن سلوك الطالب في الصف، أو فكرته عن إنجـازه وتحـصـيله على أسس مـوضـوعـيـة، وليس على أسس ذاتية كما يقول (Hangreaves ١٩٨٢م، و Burns ١٩٨٢م) ذلك أن أي تقـدير منا للطالب يقـوم على أسس ذاتيـة هو أمر يلفه الغموض ويفتح المجال لوقوع مـشـاكل تنجم عن سـوء التـقدير وسوء التعبير ، فقد نصف سلوك الطالب مثلاً بأنه سـلـوك عـدواني أو بـأنه سلوك عنيف باعـتـبـار مـا بين المعنيين من تقـارب (العـنف والعـدوانيـة) إلا أن عدة أنواع من السلوك قد تحمل صفة العنف وكلها ليست كذلك بـالضرورة ، فـقـد نـصـف طالبـاً بالعـدواني لأنه أخـرج صـوتاً، أو قـاطع غيره وهو يتـحـدث ، أو لأنه طرح ورقـة أو قلماً على الأرض، أو ضرب مـقـعـده بيـده ضربة قوية، وهكذا .

ومـن هـنـا يتـبين أن وجـهـة نظر المعلم والصـورة التي يرسـمـهـا في ذهنه عن الطالب ، وعن تصرفـاته قـد تختلف اخـتلافاً ملحوظاً عن وجهة نظر زميله ، أو ولي أمـره ، أو شـخص آخـر يتـحـدث اليه . ومن هنا اقتضت الضرورة أن يكون هناك فـهمٌ مـشترك بين المعلم والطالب حتى يكون لما يصدره عليه من أحكام أمر ذو دلالة واضـحـة ومـعنى محدد . وإذا انعـدم الوضوح والفهم المشترك بينهما ، أصبح الطالب في حـيرة مـن أمـره ، غـير واثـق ممـا يريده المعلم بها لا يقـبل التأويل ليـتصرف على أساسه، وكذلك الحال حين يصف المعلم ما يفهمه الطالب ، أو يعرفه بمصطلحات

يمكن أن تفسر على أكثر من وجه واحد، فقد يقول مثلاً ، حسن يعرف الأعداد حتى الرقم (٦) ، فهل يقصد بذلك ان الطالب يستطيع أن يعد الأعداد من (١ ـ ٦) ؟ أم أنه يستطيع قراءة هذه الأعداد ؟ أم أنه يستطيع كتابتها ؟ أم انه يقصد الأمرين معاً ؟ أم تراه يقصد كل ما سبق ؟

إن الأمر إذا لم يكن واضحاً في ذهن المعلم ، أو لم يفض به إلى ذهن السامع بشكل واضح أدى ذلك إلى لَبس في الفهم، وعدم دقة في التخطيط لمرحلة قادمة، أو حين يطلب أحد فكرة عن الطالب، سواء أكان هذا ولي أمره أم كان قريبه، أم صديقه .

إن سلوك الطالب الذي نلاحظه، أو نشاهده ونسمعه، أمر يمكن أن يساعدنا على أن نتأكد ما إذا كانت توقعاتنا عنه في موضعها الصحيح، أم لا .

ولذا يتوجب علينا أن نتعامل فقط مع الأحداث والأعمال التي يمكن لنا أن نراها ، أو نسمعها ، أو تلك التي يمكن قياسها ، ومن هنا كان علينا أن نهتم بما يقوم به الطفل ، أكثر من اهتمامنا بمحاولة تعليل سلوكه وتفسيره ، وهو أمر يبدو ـ وللوهلة الأولى ـ غير مألوف ، ويحتاج إلى ممارسة كافية حتى نستطيع أن نخفف ـ والى أقصى حد ممكن ـ الآثار المترتبة على التعليلات والأحكام الذاتية التي نقوم بها.

وعلينا أن نتجنب العمل على قولبة الأطفال في نموذج معين ثابت ، لا يقبل التعديل والتبديل . فطبيعة الإنسان تأبى ذلك لما يتعرض له من مؤثرات عامة وخاصة تتطلّب منه أن يعدّل سلوكه، وأن يتكيّف مع وضعه الجديد .

إن التعلّم يعني تغييراً نلحظه ونشاهده في السلوك ، وأي ظاهرة تُنبِيء عن تغير في سلوك الطالب تدل على أن تعلماً ما قد حدث عنده ، سواء ما تعلّق منه بالأرقام والعمليات الحسابية، أو بقراءة كلمات جديدة أو بالقيام بعمل روتيني . أو بإنجاز الطلبة في وقت قصير ملفت للنظر ، أو باستبدال شيء تعلمناه أو قمنا به بآخر أفضل منه، وهذه كلها أمور يمكن لها أن تتكرر في الحياة اليومية لكلٍ منا .

أثر البيئة على السلوك

نحن في حياتنا لا نتصرف ونسلك من فراغ، وإنما نقوم بذلك في سياق ما يحيط بنا، واستجابةً لأحداث معينة أولاً، وعلى النتائج التي تترتب على هذا السلوك ثانياً .

ومن وجهة نظر سلوكية. توفر لنا البيئة الظروف التي تدفعنا للتصرف في اتجاه ما، كما تهيء النتائج التي تلبي السلوك الذي نقوم به، والتي هي عنصر هام في تقرير نوع السلوك الذي سنقوم به في المستقبل، ولذا فنحن ننظر إلى السلوك ونحكم عليه، من خلال الظروف التي أحاطت به، ودفعت اليه أولاً، ومن خلال النتائج التي ترتبت عليه ثانياً .

إن ما يدور حولنا وما نقوم به من سلوك يشكل سلسلة من التفاعلات المتداخلة، وكأنها تدور في حلقة مفرغة، وقد يحدث السلوك دون تخطيط سابق كما إذا وقع أحدنا على الأرض، فقد يصرخ ويبكي، وقد يقوم من على الأرض ويتوارى حتى لا يراه أحد، وكأن شيئاً لم يحدث. وقد يطلب مساعدة من أحد المارة، وهكذا. وقد يحدث السلوك نتيجة تخطيط وإعداد مسبقين، كما لو طلبت الأم من أطفالها أن يناموا خلال خمس دقائق، أو حالما تنتهي فترة الأطفال في التلفاز، وقد تلجأ معهم إلى أسلوب الحوار، والإقناع ليقوموا بما تريد. بعيداً عن فرض السيطرة والإكراه، مما يخفف من شدة ردّ الفعل عندهم .

نتائج السلوك

في ضوء نتائج السلوك الذي نمارسه، نقرر ما إذا كنا سنكرره ، ونعززه أم نهمله ونبتعد عنه ، فإذا كانت هذه النتائج سارة ، تبعث على الارتياح عمدنا إلى تكراره، وإذا بعث فينا الغصة والألم ابتعدنا عنه ، ومن هنا نبدأ في تعلم السلوك

الذي سنمارسه، أو ما إذا كنا سنطرحه جانباً، وهكذا عن طريق تعزيز بعض أنواع السلوك، وطرح بعضها الآخر جانباً، فإن النتائج المترتبة على سلوكنا تعمل على تشكيل نوع السلوك الذي سنمارسه لفترة من الزمن، وفي أوضاع مختلفة، وحالات متعددة .

إن العديد من نتائج السلوك للأطفال داخل الصف، يشكلها المعلم نفسه، ونتيجة لفهم الطفل لها، وممارستها بشكل مناسب يمكن للمعلم أن يعزز السلوك الذي يرغبه داخل الصف ويقويه، ويضعف ذلك الذي لا يرغبه، أو غير المناسب منه .

المعلم وتشكيل الصفوف

يتجه الميل الآن إلى وجوب منح المعلم الحرية في تنظيم صفه، وتنظيم موجوداته، وترتيب جلوس الطلبة فيه، والممارسات التي يسمح للطلبة بها فيه، وتلك التي يمنعون منها، على أن يطبق ذلك بكل حزم وجدّية .

لقد وجد Delamant gatton أن أكبر مشكلة يتعرض لها الطالب هو أن نجبره على الجلوس إلى جانب آخر لا يريده، أو إلى أحد من الجنس الآخر، أو إذا اشترك مع آخر في كتاب مقرر واحد .

إن للمعلم الحرية في تحديد طريقة جلوس الطلبة بما يحفظ النظام داخل الصف ويخفف من احتكاك الطلبة بعضهم مع بعض ، وبما يتفق وطبيعة المادة الدراسية، فله أن يجلسهم في صفوف متوازية ، أو على شكل دائرة ، أو نصف دائرة، أو يقسمهم إلى مجموعات تعليمية مصغرة ، أو يعتبر الصف كله مجموعة واحدة على أن يأخذ في اعتباره إمكانية ملاحظتهم جميعاً وأن يظلوا تحت مراقبته ، وعلى مرأى منه ، وأن تكون السبورة في متناول نظر الجميع بشكلٍ لا تكون معه محجوبة من أحد ، أو أن يجمع كل مجموعة تعليمية حول طاولة مختبر مثلاً ليسهل عليهم تناول ما يحتاجون من أجهزة وأودوات، كما يسهل عليهم تبادل الأفكار،

واجـراء الحـوار ، ومـشـاهدة مـا يقومون به من تجارب ، وقد يجري تغيير هذا النظام من سـاعـة إلى سـاعـة ، ومن أسبوع إلى أسبوع أو من شهر إلى آخر. وذلك حسب طبـيـعـة الدرس ، وحـسب نوع النشاط الذي يقوم به الطلبة، وحسب الحاجة، وقد يقـسـمـهم إلى مجمـوعات على أسس عادلة وسليمة، وأن لا نطلق عليها أسماء تجلب للطلبـة حساسيات خاصة مثل المجموعة الذكية أو المجموعة المتأخرة، وأن يراعي في كل ذلك سـهـولة انتقال الطلبة وحركتهم داخل الصف ومن مجموعة إلى أخرى، وأن يحدد لكل مجمـوعـة الوقت الذي تمارس فيه نشاطها بشكل مستقل بعيد عن المراقبة ، وأن يحدد لكل مجمـوعـة عملاً مناسباً يتمشى مع مستوى كلٍ منها وقدراته .

الحـصـة الصـفـيـة

علينا ـ ومنذ بداية العـام الدراسي ـ أن نعد تنظيماتنا وتعليماتنا التي تنظم سلوك الطلبـة داخل الصف وبأقل حـد ممكن، مع توضـيـح الأسـبـاب الداعية لذلك، وأن نعـمل على تطبـيـقـهـا طيلة العـام الدراسي، وليس لفترة دراسـيـة معينة، تتمثل فيها العـدالة والمسـاواة لجـمـيع الطلبـة، مع بيـان الآثار المترتبـة على خـرق هذه الأنظمـة بالنسبة للفرد نفسه أولاً، وبالنسبة لباقي الطلبة ثانياً .

وعلينا أن نخـضع هذه التعليمات إلى إجراء ما يلزم من تعديل حسب الظروف المسـتـجـدة إذا مـا أريد لها أن تكون فـاعلة ومـؤثرة. وأن نصـوغها بصيغة إيجابية ما أمكن فنقول للطالب مثلاً : ـ (ليكن تصرفك إيجابياً وبأمانة) أو : (ارفع يدك إذا ما أردت أن يُسـمح لك بالكلام) وهكذا .

وحـتى تكون الحـصـة الدراسـيـة فـاعلة فلا بد أن يسودها النظام ، وأن تكون قـواعـد النظام الصـفـيـة مكتوبة على لوحة ظاهرة للعيان ، حتى تظل على مرأى من الطلبـة تذكّرهم بواجـبـهم نحـوها، سواء ما تعلق منها بالتعامل مع المعلم أم بالطلبة بعضهم مع بعض .

إن كل إدارة صـفية ناجحة لا بد من أن تتوفر لها العوامل التالية : ـ

أ ـ توفير مناخ صفي مناسب للتدريس .

ب ـ أن يُقبل الطلبة على التعلّم بجدية ونشاط طيلة الوقت .

جـ ـ أن يجلب المعلم انتباه الطلبة أثناء شرح الحصة وتطبيقاتها .

د ـ أن يأخذ المعلم باعتباره وهو يدرس أولوية الأهداف قصيرة المدى بالنسبة للطلاب وكذلك الأهداف بعيدة المدى .

إن مهمة المعلم داخل الحصة الصفية ليست بالسهلة اليسيرة، ليس لأنها تهتم بالحفاظ على النظام داخلها، والسلوك الصفي المناسب فحسب، وإنما أيضاً لأن عملية التدريس تتعامل مع الطلبة على مستويين، المستوى الجماعي للصف، والمستوى الفردي للطالب فهو يأخذ في اعتباره حين يخطط للدرس وحين يقوم على تنفيذه مستوى الصف بشكل عام ومستوى كل فرد فيه بشكل خاص. فالتعلم في حد ذاته هو نشاط فردي في الدرجة الأولى، أما المدى الذي يفيد منه الطالب من عملية التدريس فيعتمد بشكل واسع على ما عنده من خبرات سابقة، وقدرته على الإفادة منها، وما عنده من اتجاهات وعادات ومهارات اجتماعية، وخلقية وثقافية، وللمعلم الخيار في اتخاذ الأسلوب المناسب في تدريسه ليوصل إلى الطلبة ما يريده من أهداف ، مثل أسلوب الحوار ، وأسلوب المحاضرة ، أو استخدام الحاسوب والفيديو، أو القيام بأنشطة جماعية أو فردية تتفق وطبيعة المادة الدراسية، كالقراءة والكتابة، أو إجراء التجربة في المختبر، أو في المشغل، وعليه أن يراعي في الأسلوب الذي يقرر اتباعه ما هو أقل نفقة وأكثر اقتصاداً وفائدة ، شريطة أن يكون في كل حالة قادراً على حفظ النظام والإشراف عليه في مختلف المجموعات إذا ما كان مشغولاً مع إحداها بالإرشاد والتوجيه ، أو مع أحد أفرادها، فأصحاب المستوى المتدني منهم بحاجة إلى عناية أكبر ، ورقابة أكثر ، واتصال مع المعلم أوفر ، وقد يحتاجون إلى وقت آخر إضافي لمعالجة ما عندهم من ضعف أو قصور ، كما أنهم بحاجة إلى وجود تعاون أقوى بين البيت والمدرسة .

ليس هناك من أسلوب معيّن يعتبر هو الأنموذج الأمثل يصلح للتعامل مع جميع الطلبة، وفي جميع الأوقات وفي مختلف المواقف الصفية، وفي مختلف المواد

الدراسية، ومن هنا فإن قرار المعلم في مثل هذه الأمور يعتبر أمراً شاقاً وصعباً إذا ما أردناه أن يكون فاعلاً له أثره المطلوب على الطلبة وعلى عملية التعلم والتعليم بشكل عام .

وما دام مستوى الطلبة يختلف من مادة لأخرى، وحسب طبيعة هذه المواد، واستعداد الطلبة لها، ورغبتهم فيها، وإذا كان من الضروري إجراء تغيير على أفراد المجموعة بناء على ذلك، بحيث يكون هناك تقارب في المستوى بين أفراد المجموعة في كل مادة دراسية، في حين أن حاجتنا للتعامل مع المجموعات يكثر في المرحلة الابتدائية، ويقلّ في المراحل التعليمية اللاحقة .

من أساليب التعليم وتشكيل الصفوف

هناك أساليب تعليم ثلاثة هي : ـ

١ ـ أسلوب التعليم التعاوني المشترك .

٢ ـ التعليم بالمنافسة .

٣ ـ التعليم الإفرادي .

من المفروض أن يكون عند المعلم معرفة ومهارة في تشكيل الصفوف والطلبة أثناء تعليمه لهم، والأسس التي يقوم عليها هذا التشكيل ليحدّد أياً منها سيتّبعه في تدريسه عند تخطيطه للدرس، بعد أن يختار الاستراتيجية التي يستخدمها في تدريسه ١٩٨٨م Johnson .

إن مسؤولية التعليم في التعليم الإفرادي تقع على عاتق الفرد المعني ، دون احتكاك أو تدّخلٍ من الطلبة الآخرين .

أما التعليم التعاوني المشترك فيتم في مجموعات تتألف كل مجموعة من طالبين أو أكثر قليلاً، حيث يساعد بعضهم بعضا لإتقان المادة التعليمية المقررة .

أما الأسلوب التنافسي ، فيعمل كل طالب منهم منفرداً وكأنه في سباق مع

غيره من الطلبة ، حيث يحاول أن يصل هدفه قبل الجميع ، ويهدف إلى التعلّم الأسرع والأكثر صحة بالنسبة لباقي الطلبة، فإذا انتهى أحد الطلبة من العمل اعتبر هو الفائز ، وتوقف الآخرون عندها عن مواصلة العمل ، واعتبروا عندها فاشلين. فهو في حقيقته عملية سباق بين الطلبة، من يجيب أولاً وقبل الآخرين، فالطالب في هذه الحالة إما أن يجدّ ويفوز على أقرانه، وإما أن يميل إلى الدعة وعدم المبالاة لأنه يعتقد أن ليس بإمكانه الفوز على أقرانه دون مساعدة المعلم أو الطلبة. فيصبح والحالة هذه في حالة من اليأس والقنوط .

أما في الأسلوب الإفرادي، فلكل فرد واجبه الخاص به، وله أهدافه الخاصة التي تحدد كل يوم، ويقاس إنجازه بالنسبة لإنجازاته السابقة، وليس بالمقارنة مع إنجاز الآخرين. فهو يعمل بشكل مستقل، وبمعزل عن غيره حيث يتاح المجال للطالب ليعمل بمفرده، وله أن يستعين بالمعلم عند الحاجة .

وحين يلتحق الطالب بالمدرسة يكون لديه الاتجاه التنافسي بضغطٍ من والديه عليه ويحاول المعلم في كل من الأسلوبين، الإفرادي والتنافسي أن يبعد الطلبة بعضهم عن بعض. فشعارهم في ذلك يتمثل في ما تدل عليه العبارات التالية : ـ

أ ـ ابعد مقعدك عن مقعد جارك .

ب ـ انتبه لنفسك ولا تلتفت لغيرك .

جـ ـ الهدف هو معرفة ما عندك من قدرات وكفايات، وليس معرفة قدرات جارك وكفاياته .

إن وضع الطلبة في الأسلوب التنافسي يشبه وضع من هم في سباق مئة متر، كل منهم يجهد نفسه ليكون الأول في السباق، والفائز فيه .

أما في الأسلوب الإفرادي، فيعزل كل طالب نفسه عن الطلبة الآخرين ، فهو يتجاهلهم ، وكأنهم غير موجودين لينصرف إلى عمله وينغمس فيه .

أما في الأسلوب التعاوني المشترك فيكون لكل فريق أهدافه المشتركة حيث يعملون معاً ، ويتعاونون من أجل بلوغ هذه الأهداف ، يعين بعضهم بعضاً ، ويفهم بعضهم البعض الآخر. وهم يتحاورون ويتبادلون الآراء. ويشجع كل منهم

الآخر على الجد في العمل، والتفاني فيه، للوصول معاً إلى أهدافهم المشتركة، فالمسؤولية مسؤولية جماعية مشتركة في الحالين، سواء في حال النجاح أم في حال الفشل .

يتكون الفريق عادة من ثلاثة أفراد، بثلاثة مستويات، متفوق، ومتوسط، وضعيف. حتى يفيد كلهم من هذه المشاركة وهذا التعاون والهدف من ذلك هو أن يستوعبوا المادة الدراسية، ويتفهموها جميعاً، وكلما أتمّ فريق عمله. انتقل أعضاؤه إلى فريق آخر بهدف المساعدة ثم الإنجاز، وهكذا حتى ينطبق هذا الحال على جميع أفراد الصف بكامله، أي أن الجميع فهموا واستوعبوا درسهم .

إن أسلوب المشاركة والتعاون هو أهم الأساليب الثلاثة، ولكنه مع هذا أقلها استعمالاً، وهو أسلوب نستخدمه إذا ما أردنا للطلبة تعلماً أكبر، وحباً للمدرسة أكثر، ووداً بين الطلبة أوسع، ويصبح تقدير الذات عندهم أكبر كلما يتعلمون مهارات اجتماعية فاعلة أكثر .

ويُستخدم هذا الأسلوب في الصف بهدف تعلُّم حقائق أساسية ، واستيعاب المفاهيم ، وأسلوبٍ أرفع للقيام بالموازنة بين الأمور والمقارنة بين الآراء والأفكار المتعددة ، وحلّ المسألة وتطبيق ما نتعلمه من حقائق وأفكار Johnson and Johnison ١٩٨٨م .

ومن شأن هذا الأسلوب أن يحسّ الطالب بقيمته وكيانه بين زملائه. وبقدرته على مساعدة الآخرين وتشجيعهم للسير في طريق الإنجاز وذلك حين تعلن النتائج للطلبة، ويحُدّد من هو بحاجة منهم إلى مساعدة أكثر من غيره . كما أن في اتباع هذا الأسلوب ما يشجع الطلبة على تقدير المسؤولية، وتحمُّل تبعاتها، تجاه فريقه أولاً ، وتجاه الصف بكامله ثانياً. حيث نعرض على الفريق الدور الذي قام به كلٌ منهم. ففي ذلك ما يساعدهم على العمل بروح الفريق، وامتلاك مهارات وصفات قيادية والقدرة على اتخاذ القرار وبناء الثقة في النفس، وكذلك القدرة على الاتصال والتفاعل مع الآخرين (Johnson and Johnison ١٩٨٧م) .

إن العمل الجماعي يُمدُّ الطلبة بتغذية راجعة تساعدهم على اختيار أفضل

الأساليب لإنجاز أهدافهم كما تسهّل عليهم تعلم مهارات تعاونية وفي هذه الحالة يقف دور المعلم عند حدِّ العمل كمدير للصف ودور الفني الأكاديمي من أجل تعلم المهارات للعمل الجماعي الرفيع المستوى .

وقد نعمد إلى رفع عدد الفريق الواحد حسب الحاجة ، وحسب توافر المعدات والوسائل التربوية، وكذلك طول الفترة الزمنية المحددة للعمل ، والأفضل أن يكون هناك مرونة في تحديد عدد الفريق الواحد فيكون ما بين (٢ ـ ٦) أفراد ، وقد يصبح نتيجة ضيق الوقت ، ونقص الأجهزة من : (٢ ـ ٣) أفراد ، فإذا كمل تدريبهم رفعنا العدد ليصبح من (٤ ـ ٥) أفراد .

إن تقليل العدد هو من أجل أن تسنح الفرصة لكل فرد بمشاركة أكبر ، ومن الخطأ تكثير العدد قبل التدرّب .

ومن الضروري أن يكون هناك تقارب بين أفراد الفريق الواحد من حيث القدرات والميول والعمر الزمني. أما إذا تعلق العمل بالمفاهيم أو حلّ المسألة ، فيجب أن يتكون الفريق من أعضاء ذوي قدرات متفاوتة وأن يستمر الفريق الواحد على تشكيلته مدة أسبوعين أو ثلاثة أسابيع على الأقل، ويقوم الطلبة في نهاية كل فترة نشاطٍ بتلخيص ما قاموا به من نشاط ، كما يقوم المعلم بتلخيصٍ مجمل للأفكار الرئيسة، ويعهد إلى باقي الطلبة أن يقوموا بما تبقّى من عمل .



الفصل الثامن

مع الطلبة

١ ـ بين المعلم والطالب .

٢ ـ مراعاة قواعد السلوك .

٣ ـ إصدار التعليمات .

٤ ـ الأعمال المعتادة (الروتين) .

٥ ـ إدعداد التقارير .

٦ ـ التنوع في الأنشطة .

٧ ـ املأ الوقت بما يفيد .

٨ ـ تنظيم الأنشطة .

٩ ـ فكِّر قبل أن تبدأ .



مـع الطـلبـة

لعلَّ الكثير من نجـاح المعلم وفـشله في مهمته يعود إلى أسلوبه في التعامل مع طلبـته ، ونوع تصـرُّفه إزاءهم ، سواء أكـان ذلك في أسلوبه في التـدريس ، أم في تعـامله مـعـهم داخل الحـصـة أو خارجها ، ومع أن الخطر الذي قد يلحق بالعملية التربوية قـد يعـود إلى سـوء التخطيط أو سوء الإعداد أو سوء الإفادة من التسهيلات التربوية في المدرسة ، إلا أنها تتعرض أحياناً لهذا الخطر نتيجة سوء العلاقة بين المعلم والطالب بشكلٍ خـاص أو بين أعـضـاء الهيئة الإدارية والتدريسية أو بين هؤلاء وبين أوليـاء الأمـور بشكل عـام ، كما نتـعـرض لمثل هذا الخطر إذا مـارس التـعليم من لم يستـوف شروطـه ومـواصـفاتـه ، أو كانت مكانتـه عند طلبتـه لا تحظـى بالاحتـرام والقبول .

لقـد اكـتسبت مهنة التعليم احترامها وأهميتها من أنها تتعامل مع الانسان الذي له عـقله وله شـعـوره وأحـاسيسه، وهي الصورة التي يجب أن يحتفظ بها كل معلم في مخيلته حين يتعامل مع طلبته، وحين يتخذ أي اجراء أو قرار يتعلق بهم ، فلا يغرب عن باله أن مـهـمـتـه هي صناعة الرجال ، وبناء الأجيال والمجتمعات وهي مهمة لا يوازيها في خطرها وأهميـتها أية مهمة أخرى .

وعلينا ـ كـمـعلمين ـ أن نعترف بطبـيـعـة الإنسـان، باعتباره عرضة للوقوع في الخـطأ، وأنه ليس مـثـاليـاً في تصرفـاته وسلوكـه مع غيره من الناس، وكـذلك الحـال بالنسـبـة لنا نحن المعلمين ، فنحن أيضـاً عرضة للوقوع في الخطـأ ، وأن هذا الخطـأ ليس وقـفـاً على إنسـان دون آخـر ، وليس مـقصـوراً على فئة من الناس دون الفئات الأخرى، فقد يلحق أسلوبنا في التدريس بعض النقص.

وقـد يـعـتري أسلوب تعـاملنا مع الطلبـة بعض النقـص أيضـاً وقـد يلحق في إعـدادنا وتخطيطنا أو تقـبّلنا لطلبـتنا ، وفي قدرتنا على التصرف المناسـب إزاء ما يجري في الحـصـة من أحـداث ومـشـاكل والتي قـد يخرجنا بعضها عن طورنا فنقـع فريسـة

للغضب والاثارة وقد نتخذ لذلك قرارات ليست في صالح أيٍ منا أو طلبتنا أو صالح العملية التربوية برمتها ، فقد نقوم بتصرفٍ يمس كرامة الطالب أو يثير كراهيته وعناده أو يبعث عنده التحدي لإرادتنا دون مبرر لذلك ، مما سيعود بآثار سلبية على الجميع .

إن علاقة المعلم بالطالب يجب أن تقوم على أساس من الثقة والاحترام المتبادلين ، وعلى تقدير الذات لكلٍ منهما حتى يكون لسلوك المعلم في أقواله وأفعاله أثره الفاعل في نفس طلبته، وله الصوت المسموع عندهم، وأن يسود التعاون بين الطرفين ، يحكمون مبدأ الإقناع والاقتناع والاحتكام للعقل والمنطق في كل ما يعرض من أمور ، حتى يكون للمعلم أثره الدائم عليهم ، واحترام رأيه وكلمته عندهم .

وما دام الطالب ليس معصوماً عن الخطأ ، شأنه شأن كل إنسان ، يصيب كما يصيبون ويخطىء كما يخطئون فعلينا أن نأخذ الأمور في هذا المجال بكل هدوء واتزان، ودون مغالاة ، فلا نضخّم خطأه إن أخطأ ولا نهمل ما يصيب فيه ، إن أصاب، ولا نستهين بقدراته أو نسخر منها مهما كانت ومهما كان مستواها .

إن على المعلم أن يحافظ على كيانه عند طلبته بما يتناسب ومكانته، وبما يخلق له عندهم صورة تنم عن التقدير والاحترام ، له هيبته في نفوسهم ناجمة عن احترامهم له، وتعاملهم معه، وليست وليدة العنف والشدة، وبثقتهم به جراء تمكّنه من مادته التي يقوم بتدريسها لهم ، فتبقى فكرتهم الحسنة ثابتة لا تهتزّ لأي سبب كان، لقوله وعمله الوقع اللازم في نفوسهم .

وهناك من المعلمين من يتعامل مع الطلبة من منطلق اعتقادهم أنهم جميعاً مخلوقات بشرية. تجمعهم خصائص مشتركة، لهم جميعاً العواطف نفسها، ويمرون في نموهم، بالمراحل نفسها كذلك، كما أن لهم الحاجات الأساسية الحياتية نفسها، ويفكرون بنفس الأساليب التي يفكر بها غيرهم. وهذا الاعتقاد ـ وإن كان وجهة نظر عامة ـ إلا أنهم باعتقادهم هذا يهملون ما تنفرد به كل نفس من خصائص تختلف بها عن غيرها، والتي تحفظ لكلٍ منهم كيانه الخاص الذي يتميز به عن الكائنات البشرية الأخرى .

فالناس وإن كانوا جميعاً يحبون ويكرهون، يفرحون ويحزنون، إلا أنهم جميعاً يتفاوتون في درجة الانفعال في هذه العواطف، وفي الدوافع التي تثيرها فيهم، فما يُعجب شخصاً ما أو يسرّه لا يشترط بالضرورة أن يُعجب الآخرين أو يسرّهم، وبنفس الدرجة من الانفعال، كما أن هناك بين الأفراد فروقاً اجتماعية وأخرى أسرية واقتصادية وثقافية ، كما أن هناك فروقاً في الاهتمامات والقدرات الخاصة حتى بين أفراد الموهبة الواحدة، مما يخلق عند كل منهم أسلوبه الخاص في التفكير، وفي عمق هذا التفكير ومداه ، وفي القدرة على التعامل مع الغير وأسلوب هذا التعامل وكذلك في قدرته على مجابهة المشاكل والتحديات، وفي اتخاذ القرار، فما ينفعني مثلاً قد لا ينفع غيري، وما أراه جميلاً قد يراه غيري قبيحاً وما أستوعبه أنا في فترة زمنية معينة، قد يحتاج غيري لاستيعابه إلى زمن قد يقل وقد يكثر .

ان هذا الافتراض الذي يحمله بعض المعلمين، وبخاصة في العقود الماضية يُعفيهم من عناء التعرف على طلبتهم وخصائص كل منهم، وقدراته ومواهبه، ومن العمل على رعايتها وتنميتها، كما أنهم يقومون بتدريس الطلبة وتكاد تكون عيونهم مغمضة عن مدى ملاءمة المادة التدريسية للطلبة، وعن الأسلاوب الأفضل لتناوله في الحصة الصفية، وبما يتفق ومصلحة الطلبة، ويتمشى مع نضجهم جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً. ويغفلون كذلك عما إذا كان الطلبة يجدون متعة في دراستهم أم لا .

إن على المعلم أن يكون ذا بصيرة نافذة يستقرىء بها الأمور، وأن يكون ذا قدرة على ما يبدر من الطلبة من دلائل وايحاءات يستقرىء بها ما في داخل نفوسهم، وما يفكرون به، وعلى تقرير متى تبدأ خطوة دراسية معينة، ومتى تنتهي، وهل يُقبل الطلبة على المدرسة والدرس بعامل الرغبة أم بعامل الخوف، وهل يُصغون إليه بعقولهم وقلوبهم أم ينصرفون إليه بعيونهم ، بعيدون عنه بعقولهم وأحاسيسهم. وهذه أمور كلها لها أثرها على إنجاز الطلبة ، وعلى اختيار الأسلوب الأفضل للتعامل معهم كطلبة أولاً وكبشر ثانياً .

إن مثل هذه الأمور يعتمد البتّ فيها على المعلم نفسه، وقدرته على استنباط ما توحي به تصرفات الطلبة ، وتعبيرات وجوههم . وما تحمله من دلائل

وإشـارات. وقد يعمد المعلم في تقرير ذلك إلى إحساسه الخاص وما يعتمل في داخله من شـعـور وهواجس وما يراود ذهنه من أفكار، فيقيس ما عند الطالب من احساس وشـعـور وهواجس ويتـعـرف عليها بما عنده هو من شعور وإحساس وهواجس ، ما دام يعـتـقـد أنه والطلبـة لهم خـصـائص عـامة، وأحاسيس مشتركة، فإذا تسرب إلى نفسـه الضـجـر والملل، حكم على أن طلبته قد انتابهم مثل هذا الشعور، فيعمد إلى إنهاء الحـصـة الصفية، أو استبدال نشاطهم بنشاط آخر يبعث عندهم الحماسة للعمل من جـديد، ولا يخفى مـا في هذا الحكم من مجازفـة، لأنه لا يوجد شخصان متماثلان يحمل كلٌ منهم نفس الشـعـور الذي يحمله الآخـر، وبنفس الدرجـة والشدة، فإقبال أحـد الطلبـة على المعلم ومـادته الدراسية يعتمد كثيراً على أسلوب المعلم وعلاقته به ، وعلى طبـيـعـة المادة الدراسـيـة فـضلاً عن اهتماماته وقدراته الخاصة، وما يحيط به من ظروف خاصة كذلك .

ان المعلم إذا مـا سـار في هذا الاتجـاه انصب تفكيره واعـتباراته في تدريسه على الخـصـائص المشتركـة عند الطلبـة جميـعـاً، ودون التركـيـز على طبـيعة المادة الدراسية نفـسـهـا، أو الأخذ بعين الاعتبار أن الطالب هو محور العملية التربوية، أو أن هناك بين الطلبة فروقاً فردية .

كما تصبح نظرته لتدريب المعلم وتأهيله مجرد عملية روتينية. ليس لها في عمله سوى أثر ضئيل، وكـذلك أثرها على العـمليـة التربوية، وأن لا فرق هناك بين معلم متـدرب أو غير مـتدرب على اعتبار أن ليس في وسع المعلم أن يعمل شأناً ذا بال في قـدرات الطالب وخـصـائصـه الفطرية، ومـثل هذه النظرة يجانبـهـا الصـواب لأن في اسـتطاعـة المعلم أن ينمي مـا عند الطالب من مـواهب وقدرات خاصة وتطويرها إذا مـا اكـتـشـفها، وهيأ لها، المناخ المناسب. كما أن في إعداد المعلم وتدريبه ما يساعده على التـفكير للوصـول إلى الأسلوب الأفـضل لإعـداد المادة الدراسـيـة ، وتخطيطها، ومـن ثـم تدريسـهـا للطلبـة والوصـول بها إلى نتـائج أفـضل، كما أن في إهمال المعلم لذلك مـا يجعله يهمل مـا عند طلبتـه من مـواهب وقـدرات فيكون سبباً في ضمورها وضعفها .

ومع مـا في هذا من أثر في عـمليـة التدريس ونتائجها إلا أن الأمر كله يعود في

نهاية الأمر إلى المعلم نفسه، وعلى ما عنده من إحساس داخلي بوجوب القيام بما يترتب عليه من مهام، وكذلك بشعوره الخاص ما إذا كان يفيد من عملية التدريب والتأهيل، فهو الحكم الفصل في ذلك والمعتمد الأول والأخير في إصدار هذا الحكم بما يتعلق به هو نفسه وبما يتعلق بعمله .

مراعاة قواعد السلوك

من المفيد إذا ما أردنا أن يسلك الطلبة وفق الأنظمة المرعية في المدرسة وفي الصف أن نقوم بإيضاح هذه الأنظمة لهم، ونجري معهم حواراً ونقاشاً بشأنها، ليكونوا راضين عنها، مقتنعين بفائدتها لهم، وأن نعمل على تذكيرهم دائمًا بها، وبأهميتها لهم، ليكون تطبيقهم لها فيما بعد نابعاً من ذواتهم، وقناعاتهم الخاصة، وليس مملىً عليهم من الخارج بدافع السلطة ، وحتى يتم لنا ذلك علينا مراعاة مايلي :

١ ـ أن نفسح المجال للطلبة لإبداء آرائهم ووجهة نظرهم حولها، وأن يجري النقاش في ذلك بحرية ووضوح للوصول إلى قناعة تامة بأنها قواعد مناسبة ومفيدة، لها أهميتها وتقديرها .

٢ ـ التعزيز الدائم والمستمر وبشكل ثابت لهذا السلوك .

٣ ـ أن نقدم للطلبة أمثلة وشواهد حسية على بنود لائحة النظام والتعليمات، تزيد من توضيح الصورة لهم عنها .

٤ ـ من المحتمل أن يتذكر الطلبة ويستجيبوا لكل قاعدة سلوكية يشعرون بفائدتها، لهم، ولذا من المفيد أن نطلب منهم تقديم اقتراحاتهم بشأنها، أو التعليق عليها، أو إبداء آرائهم فيها .

٥ ـ أن نعرض لائحة النظام في مكان بارز في غرفة الصف وفي ردهات المدرسة ليراها جميع الطلبة وتكون معيناً لهم على تذكرها، وعدم إغفالها .

٦ ـ دع الطلبة يحسون بأنك واثق من أنهم سيعملون بموجب هذا النظام، وبكل دقة وأمانة، وأنهم يمتلكون القدرة على ذلك مثل قولهم : (إن انجازكم سيكون أفضل وفي مستوى أعلى) أو : (إن انجازكم سيكون أدق وأسرع، تريثوا الآن، ودعوا الوقت للأنشطة الحرة) وذلك حين يمارس الطلبة أو أحدهم السلوك المطلوب والنظام المقرر .

وأن نوجه أنظار الطلبة دوماً إلى كل تصرف مرغوب فيه قام به أحدهم أو مجموعة منهم، حتى يكون لهم في ذلك القدوة ومضرب المثل، وإذا كان لا بد من توجيهٍ بسبب سوء تصرف أحد الطلبة، خاطبنا بهذا التوجيه جميع الطلبة ودون استثناء فلا نوجه الخطاب لطالب معين، أو فئة معينة إلا إذا تكرر منهم ذلك، على أن نخاطبهم عندها منفردين وبمعزل عن الطلبة الآخرين .

٧ ـ يتأثر الأطفال في سلوكهم كثيراً بمن يقضون معه معظم وقتهم، أو من يقوم على رعايتهم وقتاً طويلاً أو من له في أذهانهم صورة تنم عن تقدير واحترام له بحيث أصبح أنموذجاً له وقدوة يحتذيه في تصرفه وسلوكه، وكذلك الحال مع من يملك زمام السلطة، أو يمنح الجوائز والمكافئات، والى المدى الذي يرى فيه الطفل بأنه شبيه له .

٨ ـ من المتوقع أن يحذو الطلبة في سلوكهم حذو معلمهم إذا ما نال إعجابهم ، وتقديرهم. وكانت له عندهم مكانة مميزة ، فيحذون حذوه في كل ما يقوم به أمامهم، داخل الصف وخارجه ، بل وتراهم يقلدونه في مظهره وشخصيته ، وفي أسلوب كلامه ، وفي رعايته للنظام والتقيد بالوقت في الدوام ووقت الانصراف ، والاهتمام بحسن المظهر والترتيب والأناقة ، وبذلك نضمن ـ والى حدٍ كبير ـ أن يحافظ الطلبة على مظهرهم وسلوكهم وممتلكاتهم نظيفة مرتبة متأثرين بالمعلم القدوة ، أو عن طريق حديثه الهادىء معهم ، الذي يدخل إلى قلوبهم ونفوسهم، وليس عن طريق الصراخ الذي ينفر النفوس، أو عن طريق التعليقات الايجابية، وليس السلبية منها ، وبذلك يوفر المعلم لطلبته أنموذجاً لهذه الأنواع من السلوك ، على أن يكون سلوكه هو مطابقاً للسلوك الذي يدعو له، وينادي به .

وأحياناً ، وفي حالات خاصة، يكون سلوك الطلبة نموذجاً للآخرين حيث يقلده بعضهم. وبخاصة إذا ما كان لهذا التصرف نتائجه الايجابية عند المعلم أو حين يشعر أحدهم بوجود شبهٍ وتقارب ، وخصائص مشتركة بينه وبين من يسعى إلى تقليده ، ومن هنا علينا أن لا نثيب الطالب على سلوكه في الصف إلا في حالات محددة ومحدودة وأن لا نقصر ذلك على طالبٍ بعينه ، أو فئةٍ معينة دون سائر الأشخاص والفئات الأخرى. ومن هنا أصبح من الواجب أن نركز الاهتمام في التوجيه نحو السلوك الحسن نفسه، وليس لصاحب هذا السلوك .

وقد نلجأ أحياناً فنعرض على الطلبة ما قام به أحدهم باعتباره عملاً متقناً يستحق التقدير ليكون نموذجاً لهم، وفي هذا ما يلفت نظر الطلبة بشكل غير مباشر إلى أن يصلوا إلى المستوى نفسه في الإنجاز الذي وصله زميلهم، أو كما لو طلب المعلم من أحدهم أن يقرأ لهم ما كتبه عن موضوع ما، أو رسالة ما، أو قصيدة مثلاً أو قصة، أو قام بحلِّ مسألة لم يستطع غيره في الصف أن يحلها. فيعرض عليهم خطوات الحل التي تنم عن قدرته على التفكير، وربط الحقائق بعضها ببعض ليصل إلى الحل المطلوب .

إصدار التعليمات

التعليمات هي أحداثٌ مقررة يقوم المعلم بنقلها حرفياً للطلبة، ماذا يعملون، وهي إلى حد كبير جزء من الحياة اليومية المدرسية ، والتي لم تحظ بالعناية والاهتمام اللازمين، لتكون فاعلة لها أثرها على سلوك الطلبة وأعمالهم .

إن فاعلية أية تعليمات لا تتوقف على الكلمات التي تصاغ فيها، وانما أيضاً على الأسلوب الذي وصلت فيه إلى الطلبة ، ونقلت به إليهم ، ومع ما يتضمنه هذا الأسلوب من نبرة في الصوت ، وما رافقه من تعبيرات الوجه ، وحركة اليدين والعينين ، أو هزة الكتف ، والأهم من هذا كله اقتناع الطلبة بمضمون هذه التعليمات، وتقبّلهم له .

وعلينا ونحن ننقل إليهم هذه التعليمات أن نتأكد من أنهم أولوها إصغاءهم، واهتموا بها، وأنهم فهموا واستوعبوا المطلوب منها .

ونحن نمارس إصدار التعليمات في المدرسة مرات عدة ، وبخاصة في تأدية الامتحانات ، أو القيام بالأنشطة التربوية ، أو في إقرار النظام أو أداء الواجبات المدرسية ، وغيرها من الأمور .

وحتى يكون لهذه التعليمات أثرها في نفوس الطلبة، يدفعهم للعمل بموجبها لا بد من اتخاذ الخطوات التالية : ـ

١ ـ التخطيط إذ علينا أن نحدد ما نريد نقله للطلبة مقدماً، وعن وعي وإدراك تامين حتى نتحاشى استعمال حالات الاستدراك أو النسيان فلا نلجأ لنقول : (نعم ، هناك شيء آخر ، وهو . . .) وبخاصة بعد أن يبدأ الطلبة العمل بتنفيذ ما تطلبه منهم هذه التعليمات .

٢ ـ أن نستحوذ على انتباه الطلبة، وإصغائهم، ونحن نُدلي إليهم بهذه التعليمات وأن نختار مكاناً نقف فيه، بحيث نكون على مرأى ومسمع من الجميع .

٣ ـ أن يكون مضمون هذه التعليمات واضحاً ومفهوماً للجميع ، وفي مقدورهم القيام به حتى يستوعبوه ، وينفّذوه ، وأن يكون واضحاً لديهم أن التنفيذ أمر يجب القيام به وليس أمراً طوعياً للطالب الخيار فيه، وأن تصاغ التعليمات على شكل توجيه، وليس على صيغة اختيار فنقول مثلاً : (ما عدد الذين سيقومون برحلة غداً ؟) بدلاً من أن نقول : (من كان منكم يرغب القيام برحلة ، فليرفع يده) .

٤ ـ أن نتأكد من أن الطلبة قد استوعبوا المطلوب من هذه التعليمات ، وقد نطلب لذلك من بعضهم أن يكرر على مسامعنا بعض ما ورد في هذه التعليمات، إذ من السهل علينا أن نزيل الغموض في أيٍ منها قبل البدء بالعمل، من أن نعمد إلى إزالته أو تصحيح ما ورد فيها من خطأ بعد وقوع الخطأ، فالوقاية خير من العلاج .

٥ ـ المباشرة في التنفيذ : بعد كل ما سبق يمكن لنا أن نعلن إشارة البدء في العمل ، وقد نناقش مع الطلبة خطوات التنفيذ، وأسلوب العمل قبل البدء فيه إذا كانوا صغار السن ، حتى نضمن حسن سير العمل إلى حدٍ ما .

الأعمال المعتادة (الروتين)

وهي أعمال يقوم بها المعنيون في المدرسة بشكل آلي ، وتصدر عنهم بفعل قوة النظام والتعليمات حيث تُلقي في روع الطلبة ، وتستقر في آذهانهم أنها اجراءات معينة تحدث في فترات معينة وبشكل منظم خلال اليوم المدرسي أو خلال أسبوع مثلاً ، مثل تسجيل الطلبة ، ودخول الحصة والخروج منها ، وتوزيع الكتب والمواد المدرسية ، وتشكيل الفرق والمجموعات ، وإعادة ترتيب البيئة الفيزيقية للصف ، كلها أمور أساسية في الحياة اليومية المدرسية ولا يحتاج القيام بها إلى أعمال الذهن ، وكدّ القريحة . ويمكن إنجازها بشكل روتيني ، وخارج أوقات التدريس، وقد يقوم بذلك بمباشرة المعلم وإشرافه خطوة خطوة ، وبالتوالي والتتابع إذا ما أردنا أن نعلم الطلبة الجدد أسلوب القيام بالروتين المعمول به ، وبمرور الوقت يصبح قيام الطلبة به ممكناً ودونَ ما حاجة إلى إشراف ، أو أية تعليمات بهذا الشأن .

ونحن نستخدم الاتصال اللفظي مع الطلبة كوسيلة شائعة للتفاهم والتخاطب عند بني البشر ، إلا أننا نستعمل أحياناً العلامات البصرية المميزة بدلاً من ذلك ، توفيراً للوقت والجهد معاً ، فقد نستخدم بدلاً من ذلك بطاقات ذات لون خاص لكل مجموعة أدوات مثلاً ، وقد نصنع صناديق ذات لون معين ، نودع فيها أعمال الطلبة ونشاطاتهم في نوع معين بعد جمعها منهم ، وقد نضع لكل مجموعة عملٍ من الطلبة بطاقة خاصة ذات لون خاص تدل على المجموعة التي ينتسبون إليها ، وقد نصنع بطاقة خاصة بلونٍ خاص ليدل على نوع النشاط الذي تمارسه فئة من الطلبة ، كما هو الحال في استخدام إشارات المرور للسائقين ، ففي ذلك ما يبعدنا عن

الفـوضى ، ويجنبنا هدر الوقت وإضـاعـته في الاستفهام والسؤال وفي الإجابة والشرح والتـوضـيح الذي يمكن أن يلجأ إليـه الطلبـة إذا مـا كـانت وسـيلة الاتصـال مـعهم تقتصر على الاتصال اللفظي .

إعداد التقارير

إذا كـان للمـعلم أن يراجع أعمال الطلبـة، ويتفقدها ليقف على مدى تقدمهم وليـقـوم بناءً على ذلك باخـتـيـار الأنشطة والواجبات المدرسية المناسبة لهم ، فعليه أن يحتـفظ عن كل ذلك بتـقـارير يُعـدُّها عن الإجـراءات التي قام بها بهذا الخصوص، وعن نتـائج هذه الإجـراءات وبشكلٍ مـفـصل ومنظم للرجـوع إليـهـا عن الحـاجة، وبخـاصـة حين تقـرير نوع الأنشطة المناسـبـة والواجـبـات المدرسية التي نقدمها لهم، واتخاذ مـا نراه مناسـباً لتعزيز ما تعلموه، أو إعادة النظر فيه ، ومراجعته أو الإضافة عليه، أو إعادة قياسه وتقويمه عن طريق الامتحانات .

التنـوُّع في الأنـشـطـة

يـمـكـن أن نـصنف الأنشطة إلى تلك التي نجـد فـيـهـا مـتـعـة ، لأنها تلبي احـتـيـاجـاتنا وتلاقي اهتمامـاتنا ، وتلك التي لا نجد فيها أية متعة، ولا تثير فينا أي اهتمام، وبعـضـهـا يقع بين هذه وتلك ، فـلا هي تجذبنا إليها بشكل جاد ، ولا هي من التي نغـفلها ، وتبقى خارج دائرة اهتمامنا، ولذا كان علينا كمعلمين أن نميز بين أنواع الأنشطة هذه لنختـار منها المناسب للطلبة، وفي الوقت المناسب .

لقد وجـد Gannuway ١٩٧٦م . أن الأعـمـال الكتابية تأتـي في آخـر قائمـة الأنشطة التي يرغـبها الطلبة ، ومن المحتمل أن يميز الصغار منهم بين النشاط الذي يتطلب الجـد في العـمل ، وبين ذلك الذي لا يتطلب مثل هذا الجد ، ومن هنا كان

الحساب وكتابة القصة مثلاً لها الأفضلية عندهم، وكذلك الرسم والألعاب والتمثيل المسرحي وعمل النماذج .

ومن الصعب أن يظل الطالب محافظاً على اندفاعه ونشاطه في العمل مدة طويلة ، حيث ينتابه الضجر والتعب، ويصبح في حاجة إلى الراحة والاسترخاء لتجديد نشاطه ، ولذا كان من المفضل في مثل هذه الحالة أن يقوم بأنشطة ترويحية تريح أعصابه، وتجدد نشاطه ليصبح عندها قادراً على العمل من جديد وبهمة ونشاط دائبين .

إن التنوع في النشاط عامل هام في الحفاظ على انتباه الطلبة وتجديد قواهم كما أنه يوفر لهم الفرصة للابداع وتنمية قدراتهم الابداعية .

علينا أن نركز جهودنا على أنشطة تلبي احتياجات كافة الطلبة مع تنوّع مستواها، وتنوع اهتماماتهم وقدراتهم، وأن نأخذ بالقول المأثور : (في التغيير راحة كما لو أنك استرحت فعلاً من العمل) .

إن التنوع في الأنشطة لا يقتصر على اختلاف نوع النشاط فحسب، وإنما أيضاً على اختلاف مستوى الصعوبة والأداء كذلك، واختلاف التوقيت لمزاولتها، فهناك أنشطة يفضل أن نزاولها في بداية اليوم الدراسي وأخرى في وسطه وثالثة في نهايته، حسب فترة نشاط الطلبة، ونوع النشاط، أو المادة الدراسية التي يتعلمونها، ومدى ما يتطلبه ذلك من جهد عقلي أو عضلي أو من كليهما معاً. فتكون النشاطات الترويحية بعد كل نشاط ومجهود عقلي، وفيما يلي بعض الإرشادات التي تؤخذ بعين الاعتبار حين اختيار أي نشاط، أو استبداله بغيره ، وهي :

١ ـ مراعاة الوقت المخصص للنشاط، والذي يعتمد على كمية المادة التعليمية وعلى الفئة العمرية للطلبة ، ومدى حاجتهم للتغيير ، وأن يتوفر لدى المعلم الإحساس اللازم ، وتقدير الحاجة لما يحتاجه الطلبة ، وما يجلب اهتمامهم ، ويستحوذ على عقولهم وخيالهم ، وأن يلجأ للتغيير أو التبديل حين يبدو على الطلبة مظاهر التعب والإجهاد أو الميل للاسترخاء .

٢ ـ مراعاة التدرّج في أي نشاط يقوم به الطلبة بحيث يكون بسيطاً في البداية ، ولا

يحتاج إلى كبير جهدٍ وعَناء، وعمق في التفكير، ثم يتدرج مستواه حتى يتاح المجال فيه للابداع والتفوق. وأن نكلف الطلبة في اليوم الواحد بسلسلة من الأنشطة تختلف في مستواها من حيث السهولة والصعوبة وفي تعدد أنواعها ومتطلباتها .

٣ ـ أن لا نستمر على القيام بنشاط معين فترة طويلة من الزمن ونحن جالسون على مقاعدنا أو مصغون إلى المعلم مثلاً، حتى وإن كان هذا النشاط من النوع الذي يقبل عليه الطلبة بحماسة واجتهاد، وذلك حتى لا يصلوا إلى درجة من التعب يفتر فيها نشاطهم، وتكل فيها عقولهم إذا ما استمروا في مزاولة النشاط نفسه فترة طويلة من الوقت، فالانسان بطبيعته يميل إلى التغيير والتبديل، ويجد متعة في ذلك .

٤ ـ وبالمقابل يجب أن لا تطول فترة الانتظار للقيام بنشاط جديد، فذلك يبعث على العبث ، والإخلال بالنظام .

٥ ـ ومع أنه يمكن أن يقوم الطلبة بأنشطة متعددة وهم جلوس في أماكنهم كالقراءة والكتابة والرسم وحل مسائل الحساب، وغير ذلك، إلا أنه من المستحسن أن يقوموا بأنشطة تتطلب تغيير أماكن الجلوس، والقيام بأنشطة بشكلٍ إفرادي وأخرى بشكل جماعي ، وهو أمر في متناول يد المعلم ، ويستطيع تنفيذه دون الرجوع إلى مسؤول آخر في المدرسة .

٦ ـ أن نوفر للطلبة فرصة الاختيار لأسلوب العمل في بعض الأنشطة والواجبات المدرسية، ففي ذلك ما يوفر لهم فرصة التنوع والتغيير، ويعتمد ذلك على طبيعة النشاط وطبيعة المادة التعليمية .

٧ ـ هناك بعض الأنشطة والواجبات التي تتطلب طبيعتها تدخلاً مباشراً من المعلم وبشكل واسع ، وبعضها لا يتطلّب إلا الحد الأدنى من التدخل ، وبعضها الآخر يمكن أن يقوم به الطلبة أنفسهم ودون التدخل من أي إنسان .

٨ ـ إن نمط العمل وأسلوبه يعتمد على طبيعة العمل الذي نقوم به، سواء أكان أسلوباً إفرادياً ، أم تنافسياً ، أم تعاونياً ، ولكلٍ من هذه الأساليب ما يناسبه

من تنظيم لقاعة الجلوس، ومدى سهولة الحركة والتنقل فيها، واستخدام المواد التعليمية، وهذه كلها تهيء الفرصة لوجود عنصر التنوع في العمل .

٩ ـ إن الأسلوب الذي نحدّد به محتوى المنهاج على مدار العام الدراسي يهيء إطاراً للعمل اليومي والأسبوعي، وتوزيعه على الأيام والحصص اليومية حسب نوع الأنشطة وتتابعها في الحصة الواحدة، ومن هنا كان التركيز على استثمار الوقت المخصص للحصة، ولأقصى حد ممكن .

إن التخطيط الفاعل يشمل اختيار هذه الأنشطة التي تسهل على الطلبة إنجاز أهداف الحصة الصفية، والتأكد من أن هذه الأهداف ستتم خلال الوقت المخصص لهذه الحصة .

إن فشل العديد من خطط التدريس الصفية حين وضعها موضع التنفيذ ، يعود إلى سوءٍ في التوقيت ، فقد يُعطي المعلم وقتاً أطول من اللازم، أو أقل للأهداف الجزئية من الحصة ، وقد تستغرق وقتاً أطول مما يجب في جمع اللوازم الدراسية من الطلبة، أو في توزيعها عليهم، ومن هنا فإن التخطيط الفاعل لا يقتصر على حسن اختيار الأنشطة وما نُعده لهم من واجبات فحسب، وإنما على تنظيم الوقت، وحسن توزيعه على الأهداف الجزئية للدرس بشكل مناسب .

ويقول (Marland ١٩٧٥م) في هذا الصدد : ـ

إن مختلف أنواع نشاط التعليم يجب أن تتناسب مع الأهداف التربوية ومع الزمن الذي نخصصه لكلٍ منها، بحيث تكون متتابعة ومتسلسلة تشكل في مجموعها كلاً متكاملاً، وتسهِّل على الطلبة إنجازها وبلوغها .

وعلينا ونحن نعد خطة الدرس أن نمنح كل طالب الفرصة للعمل الجاد، من حيث نوعية النشاط وعدده ، والفترة الزمنية اللازمة للطالب للاصغاء والمناقشة والحوار ، ومن ثم التطبيق والانجاز ، ويرى ، Kranc و Risley أن انتباه الطلبة للمعلم في قراءته قصة لهم من كتاب أو في شرحه للدرس يكون أقوى إذا سبق ذلك حصة سادها الهدوء ، وبشكل أفضل بكثير مما لو سبقها نشاط صاحبه صخب وضجيج .

املأ الوقت بما يفيد

إن أخطر ما يواجهه المعلم من مشاكل صفية، يكون حين يجلس الطلبة في مقاعدهم ولا عمل لهم، حيث يضطرون في مثل هذه الحالة إلى البحث عما يشغلهم، ويملأون به وقتهم. وأكثر ما يميل غالبيتهم في ذلك إلى اللهو والعبث في الصف والعمل غير الجاد وغير المسؤول مما يسبب الفوضى في الصف، والارتباك للمعلم وهو أمر يتكرر حدوثه غالباً في بداية الحصة، وفي نهايتها، وفي الفترة الانتقالية من درس إلى درس ، أو من نشاط إلى نشاط ١٩٧٩م Arlin ، ولذا كان من المهم في تخطيطنا للدرس أن نُبقي على نشاط الطلبة وانشغالهم داخل الحصة وطيلة الوقت فنعدّ لذلك واجبات إضافية للطلبة إذا ما تطلب الأمر ذلك .

أو إذا انتهى الدرس وبقي متسع من الوقت، إذ بذلك يجد الطلبة ما يملأ فراغهم وكذلك المعلم، وقد يقوم المعلم لملء هذا الفراغ من الوقت بتلخيص الدرس مع الطلبة ، أو بمراجعة ما ورد فيه من أفكار ، أو بإجراء فحص قصير لما تناولوه من مادة دراسية في الحصة ، وهكذا . وقد نعهد إلى من ينجز واجبه من الطلبة بشكلٍ أسرع من بقيتهم ، القيام بواجب آخر ليعمل على إنجازه، فلا ندعه ينتظر حتى يفرغ الجميع من واجبهم .

تنظيم الأنشطة

إن قيام الطلبة بأنشطة متنوعة في نفس الوقت أمر يشكل تحدياً سافراً لقدرة المعلم على التنظيم ولمهاراته في ذلك . ومفتاح العمل في ذلك هو التخطيط الجيد وتنظيم الأنشطة ، وتوفير مختلف الوسائل التعليمية اللازمة ، وكل ذلك في الوقت المناسب ، مع تخصيص المساحة المناسبة لكل نشاط وبما يتفق ونوع هذا النشاط ، وعدد الطلبة الذين يمارسونه .

فكّر قبل أن تبدأ

حين يخطط المعلم، أو حين يعدّ درسه ، أو يقوم بتدريسه ، يجول في خاطره السؤال التالي : ـ

هل سيكون لما قمت به في الصف أثر فاعل على الطلبة ؟

وحتى يكون لذلك أثره لا بد من أن يستعرض المعلم في ذاكرته ، ما قام به من إعداد وتخطيط وما وفره من عتاد، ومن عدّة ، ويسترجع ما جرى داخل الحصة من أحداث وتفاعلات ليقوم بعملية تقويم شاملة لعملية التعلّم والتعليم بجميع عناصرها، وأبعادها. ويقف على احتمالات نجاحها وفشلها، وما قد يكون فيها من نواحي القصور ، فيسأل نفسه الأسئلة التالية ليكون لديه إجابات مناسبة يستخدمها في حينها دون تردد، ودون خشية من أي اضطراب أو بلبلة، مثل : ـ ما الوقت الذي أحتاجه لتدريس الحصة ؟

ما الذي سيقوم به الطالب إذا ما أنجز عمله قبل الآخرين ؟

ما مدى ملاءمة أهداف الحصة للطلبة ، وما مدى استعدادهم لها ؟

ما الذي أتوقعه بالنسبة لإقبال الطلبة على الدرس ؟

ما الصعوبات المحتملة التي سيواجهها الطلبة ؟

ما مدى تسلسل الأفكار وترابطها في الحصة ؟ وهكذا .

إن نظرة مسبقة للأمور على هذه الصورة، وكيف تجري على صعيد الواقع تساعد المعلم على توقع الصعوبات التي يمكن أن تنشأ خلال عملية التدريس ، كما تساعده على مدى ملاءمة ما أعدّ من أنشطة وواجبات للطلبة ، لتلبية أهداف الدرس ، ومساعدتهم على إنجازها .



الفصل التاسع

في الحصة الصفية

١ ـ التعليم الصفي .

٢ ـ أسئلة بحاجة إلى إجابات .

٣ ـ أسئلة حول الصف .

٤ ـ حول التعلّم والتعليم .

٥ ـ إتاحة الفرصة للتعلم .

٦ ـ توجيه الطلبة وتوعيتهم .

٧ ـ الفروق الفردية بين الطلبة .

٨ ـ الحصة وطرح الأسئلة .

٩ ـ الحصة والاتصال اللفظي .

١٠ ـ كيف نحفظ انتباه الطلبة في الحصة ؟

١١ ـ كيف نثير شوق الطلبة للحصة ؟

١٢ ـ حافظ على مسار الدرس .

١٣ ـ تصويب الأخطاء والتغذية الراجعة .

١٤ ـ إجابات الطلبة والتعامل معها .

١٥ ـ المراجعة .



التعليم الصّفيّ

تقوم عملية التدريس في الصف على العناصر التالية : ـ

١ ـ توعية الطلبة . أي تعريفهم بما سيتعلمونه ، بتهيئتهم لذلك بمقدمة قصيرة ومشوقة لا تستغرق أكثر من دقائق، يساعدنا على ذلك : ـ

أ ـ كتابة أهداف الدرس على السبورة بشكل موجز .

ب ـ توفير فرص التعلّم للطلبة عن طريق ربط الدرس الجديد بالدرس القديم وبما لديهم من خبرات تعليمية أخرى مشابهة .

٢ ـ العَرض : حيث يقوم المعلم بشرح الدرس ، وتوضيحه بما يحفظ على الطلبة انتباههم. وبشكل يساعدهم على فهمه واستيعابه عن طريق عرض أمثلة توضيحية، وبأفكار مترابطة ، متسلسلة والاستعانة في ذلك بما لديه من وسائل تعليمية متاحة. والإكثار من الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار بين الطلبة والمعلم وطرح الأسئلة الهادفة التي تثير التفكير ، أو تساعد على الربط والاستنتاج ، كلُّ ذلك بلغة سليمة وصيغة واضحة محددة ، والإجابة عن كل ما يستوضح عند الطلبة ، أو يغلق عليهم فهمه ، يساعده على ذلك تجزئة الدرس إلى أفكار رئيسة، وكل فكرة رئيسة إلى أفكار أخرى جزئية ، وأن يقوم بعملية تقويم آنية لكل هدف جزئي حتى يستطيع أن يقرر الخطوة التالية في الحصة، إما بمراجعة ما سبق ، وإما بالتركيز على نفس الفكرة أو الانتقال إلى فكرة أخرى جديدة .

وعلى المعلم أن يعمل على أن يدرك الطلبة ضرورة التعلم بكل جدية وإخلاص، وبكل وعي واهتمام، وان يبذلوا كل ما يلزم من جهد عضلي وعقلي وقد يتخذ المعلم لذلك عدة أساليب ، فيشرح أهمية هذا التعلم لهم ، باعتباره ضرورة من ضرورات حياتهم ، ويشجعهم على الاستفهام وطرح الأسئلة ، وإبداء الآراء ، وتكليفهم القيام بواجبات تبعث عندهم المتعة . . . ، وتتحدى قدراتهم .

إن عـمليـة التعليم تعطي ثمارها المرجوة بالاتصال الفاعل بين المعلم والمتعلم في عملية التدريس Fenster macher ١٩٨٦م .

وفـيما يلي نموذج يبين السير في حـصة صـفـيـة بخطـوات عامـة ، تنطبق على تدريس أي مادة من المواد .

العمل المطلوب	الهدف العام	الأسلوب
(١) المقدمة وتهيئة الطلبة.	ـ توعية الطلبة بتوقعات المعلم	ـ كتابة الأهداف على السبورة . ـ توفير فرص التعلّم بنجاح وفي وقت مبكر . ـ الـربـط بـين الخـبرات التربوية السـابقة ، والخبرات الأخرى الجديدة .
(٢) عرض الدرس/ الشرح .	ـ فهم الطالب محتوى الدرس واستيعابه لمضمونه	ـ تـوفـير أرضـيـة صلبـة للدرس الجديد . ـ استخدام لغة سليمة . ـ تـقـسـيـم الـعـمل إلى أهداف جـزئيـة ، بخطوات مـتـتابعة ومتسلسلة .
(٣) طرح الأسئلة.	ـ وقوف المعلم على مدى فهم الطلبة، واستيعابهم .	ـ طرح أسئلة تسـتـدعي التذكُـر والتفكير. ـ الـشرح والـتـوضـيـح وتقـديم الأمثلة . ـ توجـيه السؤال لأحد الطلبة أو للصف كله . ـ أن نكلف طالبـاً معيّناً للإجابة

العمل المطلوب	الهدف العام	الأسلوب
		عن السؤال . أو أن نختار واحداً من بين فئة منهم .
(٤) الواجبات المدرسية	ـ إعادة ما تعلمه الطلبة للتعرف على مدى قدرتهم على توظيفه وتطبيقه في حالات مماثلة في المستقبل .	ـ تكليف الطلبة بواجبات متنوعة تتعلق مباشرة بنواتج التعلّم المرغوب فيه . ـ توضيح أهداف الواجب والإرشادات اللازمة لإنجازه ـ تفقُّد عمل الطالب وتدقيقه، وإعداد شرح إضافي إذا لزم الأمر .
(٥) انصراف الطلبة للعمل .	ـ انصراف الطلبة للتعلم واستغلال الوقت في ذلك وبذل الجهد المطلوب للتعلّم الجديد .	ـ التدليل على أن التعلّم أمر يهم الطلبة وأنه يتناسب ومستواهم . ـ طرح أسئلة . ـ تقديم إيضاحات واستفسارات لازمة للطلبة . ـ إعطاء الطلبة واجبات يجدون فيها التحدّي ويشعرون معها بالمتعة .
(٦) عملية التقويم .	ـ الوقوف على مستوى إنجاز الطلبة فيما تعلموه	ـ الامتحانات القصيرة أو الطويلة . ـ تكليف الطلبة بتلخيص الدرس أو إعداد أسئلة عنه . . . وهكذا .

أسـئلة بـحاجـة إلى إجـابات

هناك أسئلة تطرح نفسها على المعلم ليجد لها إجابات شافية تسهّـل له عمله، وتوقـفه على حقيقة أمره وهي : -

س١ : مـا المدى الذي يحـسّ به نحو طلبته، ويشعر معهم ، ومدى ارتباطه بهم من حيث تقديمه المساعدة اللازمة لكلٍ منهم ؟

س٢ : مـا مـدى إحـسـاسـه بما عند الطلبة من عزم وتصميم لرفع مستوى إنجازهم وتحـصيلهم الدراسي ؟

س٣ : مـا مدى رغبتهم وميلهم للتقيد مع ما يريده منهم ؟

س٤ : ما مدى إحساسه بجدية الطلبة في تفاعلٍ داخل الصف وتعاونهم معه ؟

س٥ : مـا مـدى تحمل الطلبة للمسؤولية ؟ وهل هناك دلائل ومؤشرات تبدو منهم، وتـدله على سلوكـهم ونواياهم، وعلى أفكارهم ؟

س٦ : مـا مدى تواصلهم مع غيرهـم ، وإقامة علاقات معهـم ؟ ومدى إحساسهم بأنهم ينتمون إلى المجتمع الذي يعيشون فيه ؟

س٧ : مـا مدى إقدامهم على القيام بالمخاطرة والمجازفة ؟

س٨ : مـا مـدى قدرتهم على الأخذ بزمام المبادرة ؟

س٩ : مـا مـدى تقديرهـم لما يبديه غيرهـم من آراء وأفكارٍ جزئية لها فائدتها ؟

وحول رعاية المعلم للطالب

س١ : ما مدى مساعدة المعلم للطالب على امتلاكه للمعرفة والبحث عنها وما عنده من حب الاستطلاع، والتنقيب ؟

س٢ : هل يوفر لطلبته حرية العمل وحرية الاختيار ؟

س٣ : ما مدى إثارته حوافز الطالب لاستقاء المعرفة وتطويرها ؟ والعمل على تنميتها عنده ؟

س٤ : ما مدى معرفته بقدرات طلبته، وما عندهم من استعدادات ومواهب فطرية ليستطيع بناءً على ذلك أن يقرر ما إذا كان الطالب موهوباً، أم أنه في مستوى عادي، أم أنه دون المستوى ؟

س٥ : ما مدى تفهّمه لطلبته ، وتقديره لظروفهم ، ليشعر معهم ، ويقدّم ما يلزم لهم من مساعدة ؟

س٦ : ما مدى ما يتوفر عنده من كتب وأجهزة ومواد تعليمية ومرافق صحية وملاعب ومكتبة ومختبرات تمكنهم من القيام بأنشطة منهجية وغير منهجية ؟

س٧ : ما مدى ما عندهم من إحساس بالقدرة على التعرّف على الطلبة عن طريق غير مباشر، بما يبدو عليهم من مؤشرات ودلائل في أقوالهم وأفعالهم ؟

س٨ : ما مدى قدرة طلبته على الاتصال مع الغير سواء بالاتصال اللفظي أم الكتابي ؟

س٩ : هل يعقد للطلبة ندوات وجلسات لإجراء حوار أو مناقشة حول موضوع معين؟

س١٠: ما مدى تشجيعه للقراءة الحرة ، وتشجيعهم على تحديث ما عندهم من معارف ومعلومات ؟

س١١ : ما مدى ما عند طلبته من تقدير لآراء الغير واحترامها، وبخاصة ما كان منها إبداعياً، وهل يفيد منها في حالات مماثلة، فقيمة المعرفة تتمثّل في مدى فائدتها، وإسهامها في خدمة الإنسان ورفاهيته ؟

س١٢ : ما مدى تشجيعه لما عند الطلبة من مواهب فنية أو إبداعية أو فكرية ؟ فيشجعهم مثلاً على قول الشعر أو الرسم أو النحت والتصوير أو ممارسة الفنون الأدبية الأخرى ؟

أسئلة حول الصف

س١ : هل عدد طلبة الصف الواحد يتناسب مع مساحته ؟ وهل تتوفر فيه للطلبة سهولة الحركة والانتقال ؟ وتيسر للمعلم الإشراف على جميع الطلبة دون التسبّب في وقوع مضايقات لهم، أو مشاكل ؟

س٢ : مدى الاعتبار الذي يوليه لأفكار الطلبة ، فيعمل على توسيعها مثلاً ؟ أو بلورتها؟ أو تنقيحها وتعديلها ؟ أو يجمع الدلائل للوقوف على مدى صحتها؟ أو يزيد عليها ، وهل يطرحها للنقاش والحوار ليتعرف على آراء الآخرين بشأنها ؟ وهل يطلب منهم أدلة تدعمها ؟ وأمثلة تطبيقية عليها ؟

س٣ : مدى اهتمامه بتشجيع الطلبة على الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والمعلومات دون التعصُّب لرأي معين ؟

س٤ : مدى اهتمامه بتوجيه الطلبة لتمحيص ما يقدم إليهم من أفكار ، والقيام بتدقيقها للتثبت من مدى صحتها ، أو مدى خطئها ، ومدى الفائدة المرجوة منها بعد تقويمها ؟

س٥ : هل يشجع الطلبة على استكشاف البيئة من حولهم للتعرف عليها ؟

س٦ : هل يشجع الطلبة على الافادة مما يقرأون ويطالعون ، وأن يكون لهم رأيهم الخاص فيما يقرأون ويطالعون .

س٧ : هل يستخدم في الحوار الأسلوب الكتابي عن طريق كتابة مذكرات، أو نشر هذا الحوار في مجلة المدرسة مثلاً. بحيث يكون بينه وبين طالب، أو بين طالبين فيقوم الطالب بطرح أسئلة ويقدم ما لديه من أفكار ومقترحات جديدة، أو ما يتوقعه من أفكار تخطر على باله أو القيام بتلخيص أو مناقشة لما ورد على لسان محاضر مثلاً في ندوة أو محاضرة ؟

س٨ : مدى توفر الأنشطة المخطط لها، ومزاولة الطلبة لهذه الأنشطة التي تهدف إلى تشجيع الاتصال بالآخرين وتكامل الأفكار في شتى ميادين العلم والمعرفة ومما له أهمية عند الطالب ؟

س٩ : مدى تشجيعه للطالب على التعاون مع الغير والتعاطف معهم ، وتقدير أحاسيسهم ؟

س١٠ : مدى تفاعله مع الطلبة وتفاعلهم معه سواء أكان ذلك داخل الحصة أم خارجها ومدى تقبل كل منهما للآخر ؟

س١١ : مدى توفر المرافق التربوية، وسهولة الانتفاع منها ؟

س١٢ : مدى توفر المناخ التربوي المناسب الذي يساعد على التواصل والتفاعل ؟

س١٣ : مدى احترامه لاستغلال الذات عند الطالب، ومدى احترامه لحرية القول والعمل ؟

س١٤ : مدى تشجيعه للطاقات المتوافرة عند الطلبة فيعمل على تنميتها والإفادة منها واستغلالها ؟

س١٥ : مدى انفتاحه على البيئة المحلية من حوله ، وعلى البيئة الخارجية كذلك والعالمية ، نظراً لما بين هذه البيئات من تكامل وتواصل الطالب من شأنها تقوية العلاقات الجماعية، والتعاون والمشاركة ؟

س١٦ : إلى أي مدى يشجع الطالب على اتباع القيم الانسانيه ، وتقديره لأهميتها في حياة الإنسان ، وكذلك الاحتكام للعقل والمنطق حين إصدار الأحكام المتعلقة بالصراع بين الحق والباطل، وبين الفضيلة والرذيلة وهكذا ؟

س١٧ : المدى الذي يشجع فيه الطالب على النظر للأمور من زوايا متعددة ، وليس من زاوية واحدة فقط ؟

حول التعلّم والتعليم (١٩٨٤م goodlad)

س١ : مدى رغبة المعلم في الاندماج بالمجتمع المدرسي ، والعمل على تطوير المنهاج، وعملية التعلّم والتعليم، وبشكلٍ لا يقتصر على الصف الذي يعلمه فحسب، وانما يمتد ذلك ليشمل الصفَ الذي دونه، وذلك الذي يعلوه على الأقل ؟

س٢ : أن يقرر المعلم مع من سيتعامل ويتفاعل من أجل المصلحة العامة، ومتى يكون ذلك ؟ ومن أجل ماذا ؟

س٣ : ما المدى الذي يشعر فيه المعلم بثقته بنفسه، وبأهمية كيانه الخاص وقدراته الخاصة بالنسبة له ولمجتمعه ؟

س٤ : مدى ولائه لمدرسته وعمله ، بحيث يشعر أنه جزء منها وسمعته مستمدة من سمعتها، ويجد في عمله متعة حسية ووجدانية ؟

س٥ : مدى رغبته في تقديم المساعدة للمدارس الأخرى لتكوين صورة واضحة عن أهداف مدرسته وتشكيل رؤية ايجابيه عنها Light Foot ١٩٨٢م باعتبار أن المدرسة ذات المستوى الرفيع هي تلك التي لها أهداف واضحة محددة، ولها كذلك هويتها الخاصة، وكيانها الخاص ؟

س٦ : مدى إيمانه بالعمل المشترك مع المعلمين والعمل معهم بروح الفريق لتفعيل طاقاتهم ، والإفادة من الوقت لأقصى حدٍ لتحقيق طموحاتهم التربوية في المدرسة ؟

س٧ : مدى شعوره بأهمية التجديد والتطوير والعمل بهما، وعلى الأخص ما تعلّق منهما بعمله سواء أكان ذلك على الصعيد الفردي أم على الصعيد الجماعي، وسعيه المتواصل لتنمية نفسه بنفسه ذاتياً وبالتعلم المستمر ، أم بالالتحاق في مساقات دراسية أم دورات خاصة، أم بالاشتراك في ندوات ومؤتمرات تربوية عامة ؟

س٨ : مدى قدرته على تخطي العمل الروتيني بحيث لا يكون أسير هذا الروتين، وإنما ينظر للأمور نظرة متجددة، تخلو من قيود العمل الممل الذي يسير على وتيرة واحدة ، فيخمد نشاطه وحماسته في العمل ، وإنما هو تلافياً لذلك يعمل على التغيير والتبديل والتطوير حتى تبقى جذوة نشاطه ، وعليه أن يكون واسع الأفق، فلا يحصر اهتمامه فقط فيما يقال له وفيما هو بين يديه ، وإنما ينظر للأمور نظرة مستقبلية ببصيرة نافذة وفكر ثاقب .

وعلينا ـ نحن المعلمين ـ أن ننظر لمهمتنا نظرة أوسع وأبعد من أن تنحصر فيما نعدّه للطلبة من أهداف، وأن نعترف أن نتائج التدريس والإنجاز التعليمي لا يتمثل في منجزات الطالب من المنهاج، وإنما بنوعية الحياة التي سيحياها في المستقبل .

إن كل ما نقوم به داخل المدرسة وخارجها من مهام، يجب أن لا تصرف أنظارنا عن التمسك بما نؤمن به من قيم ومثل اجتماعية والتي علينا أن نراعيها في كل تصرفاتنا سواء أكانت مع أنفسنا أم مع غيرنا ، وسواء أكان علينا رقيب أم لم يكن، فنجعل من ذواتنا وضمائرنا الرقيب الأول والأخير علينا في تطبيق ذلك .

إن التحدي الكبير الذي يواجه المعلم يتمثل فيما يتخذه من قرارات عن قصد أم عن غير قصد ، سواء أتعلقت بالمناخ الصفي ، كيف نعلم ؟ أم كيف نوزع على الطلبة مواردنا التربوية وفي الوقت المناسب لما فيه خير العملية التربوية برمتها، وكذلك أي المشاكل التي تحدث داخل الصف وخارجه ويجب أن تحظى باهتمامنا وعنايتنا .

وعلينا ونحن نخطط لدرسنا أو نطور منهاجنا أن تكون الموضوعية رائدنا ، وأن تتوفر لدينا الكفاية التقنية اللازمة لذلك ، فنحن لا نزال نسير في الاتجاه الذي يعتقد أن حاجات الطلبة يمكن تحديدها ببضع مهارات معينة ، وبقدر قليل من المعرفة دون أن نضع في الحسبان فردية الطالب وكيانه المستقل فنجد أنفسنا عن قصد أو دون قصد نميل إلى بعض الطلبة دون البعض الآخر وبشكل بعيدٍ عن الموضوعية والعدالة .

إن أي برنامج في التخطيط والتطوير يجب أن يعمل على التوفيق بين ما لدينا

على صعيد الواقع من إمكانات وموارد وقدرات، وبين ما نؤمل فيه ونطمح إليه، فلا يترسخ عندنا الاعتقاد بأن التعلم ما هو إلا نشاط يمكن لنا أن نتقنه ، والتحكم فيه فنعمل على التوفيق بين الصورة التي نحملها عن الطالب وبين الأسلوب الذي نتعامل به معه ، وبين ما هو ضروري لا بد منه، ولا مندوحة عنه ، وبين ما يمكن لنا الاستغناء عنه ، حتى نتمكن من الإمساك بزمام الأمور في التدريس ، ونسير به على خطى ثابتة في طريق واضح ليكون لنا دور فاعل في تشكيل سلوك الطالب ، وفي إنجازه الأكاديمي ، وتحديد الوقت اللازم لعملنا وبلوغ أهدافنا فنحن ـ لا نزال ـ نفترض أننا نسير في الاتجاه الأفضل كلما ازدادت معارفنا ، وتوافرت معلوماتنا أو استخدامنا تقنيات التعلم بشكل صحيح، أي ان الكمّ هو الذي لا يزال يسيطر على عقولنا ، وعلى معاييرنا في التقويم ، دون أن نعي دور النوع وأثره في ذلك ، لنوليه العناية اللازمة التي يستحقها، وتتناسب مع دوره وأهميته .

إتاحة الفرصة للتعلّم

للإحاطة بهذا الموضوع، علينا أن نجيب عن الأسئلة التالية : ـ

١ ـ ماذا نفهم من فرصة التعلّم ؟ وما المقصود منها ؟

٢ ـ ما العوامل التي تؤثر على مدى توافر هذه الفرصة ؟

٣ ـ ما الذي يمكن لنا عمله حتى نزيد من فرص التعلّم للطالب ؟

لقد حدد (Caroll ١٩٦٣م) الفرصة للتعلّم بأنها كمية الوقت المخصص لتعلّم مادة ما، أو شيء ما، فإذا كان المطلوب منا استيعاب مفهوم (الاسم) مثلاً، فان فرصة التعلّم ـ وبكل بساطة ـ هي طول الفترة الزمنية اللازمة للتعرف على مفهوم الاسم، وتمييزه عن غيره من الكلمات، أو هي الوقت الذي يقضيه المتعلّم ليتعلّم شيئاً ما، ويعتمد هذا الأمر على مدى قابلية المتعلّم، واستعداده للتعلّم، وما دام المعلم لا يستطيع التحكم في الزمن المطلوب للتعلّم، إلا أن لديه بعض هذا التحكم لتوفير فرصة التعلّم، وقد نقول : إنها الوقت الذي يقضيه المتعلّم، ويتجاوب فيه

مع عملية التعلّم، وهو أمر يعتمد على : ـ

أ ـ نوعية التعلّم .

ب ـ فرصة التعلّم .

جـ ـ جدية المتعلّم، وإقباله على التعلّم .

أو هي كما يقول (Husen ١٩٧٦م) : هي النسبة بين ما تعلمناه نظرياً ، وبين ما خبرناه فيها عملياً، ومارسناه، وكلما كانت هذه النسبة أكبر، كلما كانت فرصة التعلّم أكبر، وهي من وجهة نظره متغير قياسي يعبّر عن صدق المحتوى الدراسي، وصحته، وما إذا كان المتعلم قد تزود بأي تعلّم يتعلق بالمحتوى الذي يجري قياسه، أو المادة الدراسية التي تناولناها في عملية التدريس .

وتقاس فرصة التعلّم بعدد السنوات التي يقضيها الطالب في المدرسة ليتعلم موضوعاً معيناً، (أي الأيام الدراسية الفعلية التي قضاها، أو عدد الساعات التي استغرقها لهذا الغرض) . وهو أمر يعتمد على قدرة الطالب وعلى الانجاز، وله على التعلّم أثر غير مباشر ، إذ ينحصر أثره المباشر على ما يصرفه المتعلم من وقت جدّي في العمل، ومن المفيد في مثل هذه الحالة أن نشرح للطلبة جدوى استغلال الوقت، واستثماره بشكل مجدٍ ، وعدم إضاعة الوقت فيما لا طائل تحته ، أو فيما لا يمتّ إلى عملية التعلّم بصلة، وجدوى انتظام الدوام والحضور للمدرسة ، والحصة الصفية، وفي تركيز الانتباه لكل ما يجري داخل الحصة من مناقشة وحوار، وعرض للأفكار والمفاهيم والمصطلحات، كما أن للمناخ الصفي أثره في هذا المجال ، وفي ضرورة إجراء الامتحانات في مواعيدها المقررة، للتأكد من أن تعلماً ما قد حصل عند الطالب .

من المسلّم به أن هناك صعوبات تعترض طريق الطالب إذا ما أراد أن يتعلم، وهناك من لا تُتاح له الفرصة ليتعلم أبداً، ومنهم من لا تسعفه ظروفه الخاصة في ذلك، وتنشأ صعوبات التعلم من عوامل عدة هي : ـ

١ ـ مدى استيعابه لمحتوى المادة الدراسية بما فيها من مفاهيم، ومهارات وحقائق وقوانين خلال فترة الدراسة ، والتي قد تطول لتصل إلى نصف الفصل الدراسي، أو إلى فصل بأكمله أو عام دراسي كامل، وقد تمتد عدة أعوام .

٢ ـ مقدار ما يستوعب من هذه المهارات في اليوم أو الأسبوع ، وهناك عوامل لها أثرها على صعوبات التعلّم، وفي التغلّب على هذه الصعوبات، أو التخفيف من حدتها، ومن هذه العوامل :

١ ـ أن يتكيف المعلم في تدريسه لطلبته حسب قدرتهم على الانجاز، وحسب الوقت الذي يحتاجونه لذلك، فهناك من يحتاج إلى وقت أقل ، ومنهم من يحتاج إلى وقت أطول ، حسب طبيعة المادة نفسها، وحسب قدرات الطالب .

٢ ـ يتأثر الوقت اللازم للتعلّم نوعاً ما بنوع الأسلوب الذي يسلكه المعلم في تدريسه داخل الحصة، فبعض المعلمين يسرع في عرضه لمادته، وبعضهم يبطىء في ذلك، وبعضهم لا يحكمه في ذلك معيار معين .

٣ ـ يتعرض الطالب لصعوبة المحتوى الدراسي إذا ما أسرعنا ـ ودون تركيز ـ في عرض المادة الدراسية . وإذا أنقصنا الوقت المخصص للمراجعة وبخاصة للموضوع السابق ، واللازم لربط المادة السابقة بالمادة الجديدة اللاحقة، وقد يبرّر بعض المعلمين هذه السرعة في عرض المادة الجديدة لاعتقادهم أنها سهلة التناول ، ناسين أو متناسين أن هذا المبرر ينطق بوجهة نظرهم الخاصة، ودون أن يستوثقوا من قدرات طلبتهم على استيعابها، وأن هناك فروقاً فرديةً بين الطلبة يجب أخذها بعين الاعتبار في التعامل مع مثل هذه الحالة ، كما يرى بعضهم أن لا حاجة لمراجعة المادة القديمة اعتقاداً منهم أن المفروض في الطلبة أن يكونوا قد قضوا وقتاً كافياً لمراجعتها دون أن يتأكدوا من ذلك ، لأنهم بنوا حكمهم هذا على افتراضات وليس على حقائق ثابتة .

وقد يتباطأ بعض المعلمين في تدريسهم المادة المطلوبة في بداية الفصل أو أثناءه وتطبيق الخطة الدراسية السنوية، الأمر الذي يجد المعلم فيه نفسه مضطراً للإسراع فيها فيما بعد ، لأن السنة الدراسية اقتربت من نهايتها ، وعليه أن ينهي المادة المقررة بأسرع ما يمكن .

إن للإدارة الصفية عاملاً هاماً في إتاحة الفرصة للتعلّم حيث يقول Dr. David Berlines: لن يكون هناك فرصة للتعلّم في صف شاعت فيه الفوضى، وانفرط فيه عقد النظام، وفقَد فيه المعلم السيطرة على زمام الأمور ، كما أن لأسلوب المعلم في تقسيمه لزمن الحصة حسب سرعة سيره فيها، وحسب الأهداف التي حددها لنفسه فيها، وحسن استثماره لهذا الوقت بعدم إضاعته له ، فكل ذلك له أثره على حسن التدريس، وتوفير فرصة جيدة لتعلم الطالب .

كما أنه يجب أن يعدّ المعلم ترتيباً زمنياً معيناً لبلوغ الأهداف التربوية ، واتمام المنهاج الدراسي وإجراء الاختبارات بحيث يكون بينها جميعاً توافق زمني فيتفق اجراء الامتحان مثلاً مع المادة الدراسية التي قطعت من المنهاج في الفترة الزمنية المحددة لها، فأي سوء في مثل هذا الترتيب قد لا يؤدي إلى عملية تقويم صحيحة وناجحة .

وعلى المعلمين والمديرين كذلك أن يعوا ما يتضمنه مفهوم فرصة التعلّم من أمور معقدة، ومتداخلة، كما أن هناك ضرورة لوجود تخطيط دراسي دقيق، لتتوافر للطلبة الفرصة لتعلّم ما يتفق وتوقعاتهم، وأن يكون المعلم على وعي تام، متى يسرع في تعليمه لمادته الدراسية، ومتى يبطىء فيها، ومتى يقوم بمراجعة شاملة لها، وأي الأهداف تحتاج إلى تركيز أكثر من غيرها فهناك أحياناً ما قد يتوفر لنا أن نتعلمه في وقت أسرع مما نتوقع وبكمية أكبر وقد يكون العكس .

وحين يعلم المعلم عليه أن يسأل نفسه وبشكلٍ دوري دائم ما يأتي : -

ما الفرصة التي أتحتها للطلبة ليتعلموا فيها ؟

ما نسبة الجزء الذي قطعته من المنهاج في حصة زمنية معينة أو في يوم دراسي، أو على مدى أسبوع كامل ؟

إن زيادة هذه النسبة ، أو نقصانها يعتمد على درجة إتقان الطلبة لما سبق وأن تعلموه وأنجزوه .

وفي ضوء ذلك يقرر المعلم متى ينتقل إلى خطوة أخرى، أو إلى هدف أو موضوع آخر، ومتى يقوم بمراجعة المادة، أو يجري للطلبة اختباراً فيها .

إن لـلـمـنـاخ الـتربوي في الصف، وأسلوب المعلم في التـدريس وتعـامله مع طلبـتـه وطريقـتـه في حل المشـاكل معهم، كل ذلك له أثر بالغ في توفير فرصة لتعلّم الطالب، وإشـاعـة جو من الحماسة للاقبال على التعلم والاستزادة منه، كما يمكن أن يفيد المعلم ـ والى الدرجة القصوى ـ من زمن الحـصة المخصص لها ، للإشراف على الطلبـة أثناء قـيامهم بواجباتهم المدرسية، وأنشطتهم وهم على مقاعدهم الدراسية .

توجـيـه الـطـلـبـة وتـوعـيـتـهـم

إن الأهداف من توعـية الطلبة وتوجيههم هي ما يلي : ـ

١ ـ كـيف يصـبح لما يقـوم به الطالب داخل الصف مـعنى عنده وأهمية، وكيف ينشأ عنده الإحـسـاس بضرورة إنجاز ما يطلب منه وضرورة العمل الجاد لذلك ؟

٢ ـ إلى أي مـدى يكون عند الطالب عـمق الإحـساس بهذه الأنشطة التي نكلفه بها وإدراك أهميتها ؟

٣ ـ مـا الـذي يـمـكن أن يقـوم به المعلم لينصرف الطلبـة لعـمليـة الـتعلّم بعـقـولهم وحواسهم ؟

يقول Ralph Tyler : منذ عـدة عـقود كانت عملية التعلم تعتمد على الطالب إلى حـد بعيد، فهو يمارس كل يوم خبرات تربوية متنوعة، ويكتسب أخرى جديدة، كما يستـمع إلى محاضرات وندوات، ويشترك في حـوار ومناقـشـات، ويقـوم بها كُلف به من واجـبـات، ويمكن أن يكون لكل هذه الأمـور مـعنى وأهميـة عند كل مـتعلم جيد .

إن المتـعلم الجـيـد يعـرف مـا الذي في حـديث المعلم يجب أن يصـغي اليـه، ويعـرف مـتى يشارك في الصف، وفي النقاش ، وكيف ينجز أعماله وواجباته المدرسية بكفـاية وإتقـان. وإن كـان بعـضـهم يحتـاج إلى مساعدة ليعرف كيف ينجز واجباته وأنشطتـه. وتتمثل هذه المساعدة إما بعرض الأهداف المطلوبة، وإما بالقيام بمراجعة شـاملة لما تم تعلّمـه، فـالأهداف مـا هي إلا عـبارة عما نتوقع من الطالب أن يتعلمه

خلال فترة زمنية محددة، وإذا كانت الأهداف واضحة في معناها ومبناها ساعدت الطالب على أن يفهم السبب الذي من أجله يقوم بها يقوم به، كما أن الوضوح يحمل الطلبة على الانصراف للتعلّم، والتفرغ له، كما يزودهم بما يلزم للعمل من أجل بلوغ هذه الأهداف التي سيكون لها عندهم معنى، وفي نفوسهم قيمة وأهمية .

الفروق الفردية بين الطلبة

يلتحق الطلبة في المدرسة بقابليات مختلفة لاختلافٍ في قدراتهم الفطرية، وفي تنوّع هذه القدرات وكذلك لاختلافهم في بيئتهم الأسرية، وفي مجتمعهم ، وفي تراثهم الثقافي ، وتوفر المدرسة لكلٍ منهم فرصة الحوار والمناقشة، والتشجيع على القيام بالمحاولة والاستكشاف ، وتوفر مصادر المعرفة من كتب وأدوات وأجهزة وغيرها .

يجب علينا أن نقرّ بوجود هذه الفروق ، وأن نقرّ كذلك بوجود فروق في الانجاز والتحصيل الدراسي بناء على ذلك، كما يجب علينا أن نقر بأن هذه الفروق ليست فروقاً ثابتة، وانما هي فروق متغيرة، ولكن ليس بالإمكان إزالتها، وإنما بالإمكان تخفيفها ولذا علينا أن نأخذ بيد كل طالب، وأن نساعده على بلوغ أقصى ما تؤهله له قدراته وقابلياته الخاصة منها والعامة ليفيد منها أقصى حد ممكن .

إن هذه الفروق هي التي تجعل لكلٍ منا كياناً مستقلاً يتميز به عن غيره من الناس، فعلينا أن لا نهمل هذه الفروق في عملنا نحن كمعلمين وإنما علينا مراعاتها في تدريسنا ، وفي إعداد خططنا التربوية، وفي العمل على اكتشاف ما لدى كل طالب من مواهب وقدرات لنعمل على تنميتها وتغذيتها، فتقويه هذه الفروق في القدرات وتغذيتها أمر لازم وضروري لرفع شأن المجتمع وتلبية احتياجاته ، بدلاً من أن نعمل على اهمالها وطمسها .

وحتى يتمكن المعلم من التعامل مع هذه الفروق الفردية عليه أن يسأل نفسه :

أ ـ إلى أي مدى تتسع الفروق الفردية بين الطلبة ؟

ب ـ كيف تؤثر هذه الفروق على علاقة الطالب بالمعلم داخل الصف ؟

جـ ـ ما السبيل الذي يجب أن يسلكه المعلم ليتعامل بنجاح مع هذه الفروق ؟

وهناك أكثر من طريق للتعامل مع هذه الفروق في الصف، وفي عملية التدريس، ومن ذلك : ـ

أ ـ أن نعطي للطلبة مناهج ومساقات مختلفة تتناسب ، ومستوى قابلياتهم وإنجازاتهم .

ب ـ أن نعطي للطلبة نفس المناهج والمساقات، ولكن بمستويات مختلفة بناء على ما عندهم من قابليات، ومن قدرات على الإنجاز .

جـ ـ أن نقدم لضعاف التحصيل من الطلبة مساقات تقوية، لمعالجة ما عندهم من ضعف أو لتعويضهم عما فاتهم من مواد دراسية، ونقدم للأقوياء مساقات متقدمة، أو أن نلجأ للتدريس المتسارع .

د ـ نصنف طلبة الصف الواحد حسب التقارب في المستوى العلمي بحيث يتبنّى المعلم ما بينهم من فروق، فيراعيها في تدريسه، ويسير وفق مستوى المتوسطين منهم في التحصيل والانجاز .

إن التكيف في التدريس يتطلب تنوعاً واسعاً في ما نستعمله من أجهزة ومواد في التدريس، وكذلك فيما نقوم به من أنشطة ليتسنى للجميع إنجاز الأهداف العامة، وهنا نضع في اعتبارنا أن الطلبة في تدريسنا لهم بحاجة إلى اختلاف في أسلوب التدريس، أو اختلاف في مستوى الانجاز، أو اختلاف في كليهما معاً، اختلاف في الأسلوب واختلاف في المستوى من حيث أن بعض الطلبة يكون أسرع من بعض في التعلّم أو أبطأ منه .

وعلى المعلم ازاء ذلك ما يلي : ـ

أ ـ أن يتبع في تدريسه أسلوباً غير الأسلوب التقليدي الذي عرفناه وخبرناه .

ب ـ أن يستخدم أساليب متعددة ، وطرقاً مختلفة ، يفهم بها طلبته ، فيعرف ما

عندهم، وما هم بحاجة إليه .

جـ ـ أن يكون لدى الطلبة رغبة صادقة في التعلم، وفي الافادة مما وقعوا فيه من أخطاء ، وما خبروه من تجارب .

د ـ أن يقف على ما يفكر فيه طلبته ، وما يدور في عقولهم ليكون على بينة من أمره، فلا يكون هو في واد وطلبته في واد آخر .

هـ ـ أن يهتم بالعمل على رفع مستوى التحصيل والانجاز عند جميع الطلبة، وبشكل يفوق اهتمامه بالتعرف على قدراتهم، فالمعلم يعرف عن تحصيل الطالب وانجازه أكثر مما يعرفه عن قدراته ومواهبه .

و ـ أن يرفع من روح الطلبة المعنوية ، ويعزز ثقتهم بنفوسهم ، وبقدرتهم على التغلب على ما يواجهونه من صعوبات وعقبات، إذا هم تحلوا بالصبر والمثابرة وأن في قدرة كل منهم أن يصل في تحصيله وإنجازه إلى مستوى معين مقبول في أي عمل يقوم به ولكن المشكلة تكمن في : ما الذي يمكن لنا نحن عمله لمساعدة مختلف الطلبة ليصلوا الى أعلى مستوى ممكن لهم من تحصيل وانجاز في المدرسة .

وتتمثل الاجابة عن هذا السؤال بأحد طريقين : ـ

١ ـ اتباع أسلوب التسريع في التعلّم .

٢ ـ التكيف في التعليم، وهما أفضل أسلوبين للتعامل مع الفروق الفردية .

إن من ينادي بالتسريع يعتقد أن الفروق الفردية بين الطلبة تبقى ثابتة، بينما التسريع يكون بنقل الطالب إلى صف أعلى من صفه ، أو بتزويده بمساقات ذات مستوى أعلى .

أما التكيف في التعليم فيعني أن نضع الطلبة جميعهم في الصف نفسه، يتعلمون فيه نفس المنهاج، ويؤمن أتباع هذا الأسلوب بأن الفروق الفردية متغيرة، وليست ثابتة وللسير وفق هذا المنهاج علينا ما يلي : ـ

أ ـ تحديد ما عند الطلبة من نقاط القوة ومن نقاط الضعف في المواد التعليمية .

ب ـ أن نقوم بعملية تقويم مستمرة للطلبة، لنقف على مدى ما حصل عندهم من تقدم أو تأخر، وذلك كل فصل دراسي وبشكل دوري .

جـ ـ أن نستخدم مصادر متعددة للتعلّم، وكذلك أجهزة تعليمية متعددة وصالحة للاستعمال .

د ـ زيادة الوقت المخصص للتدريس .

هـ ـ نعطي الطالب نوعاً من الخيار بالنسبة للأهداف التدريسية، والمواد والأجهزة التربوية المستعملة .

و ـ أن نتيح الفرصة للطلبة ليساعد بعضهم بعضا، فقد يفيد الطالب من زميله أكثر مما يفيده من معلمه، لقربهما في مستوى النمو والادراك وأسلوب التفاهم .

ز ـ أن يعمل المعلمون كفريق واحد يسوده روح التعاون، ووحدة الهدف ووحدة المصير في حال النجاح، وفي حال الفشل .

الحصة وطرح الأسئلة

لعل طرح الأسئلة على الطلبة في الحصة من أهم عناصر نجاح المعلم في تدريسه وفي إثارة الفاعلية في الحصة ، وأثرها على الطلبة، ومن هنا كان لا بد من أن يطرح المعلم على نفسه الأسئلة التالية : ـ

١ ـ ما نوع الأسئلة التي تُطرح في الحصة داخل الصف ؟

٢ ـ لمن توجه هذه الأسئلة ؟

٣ ـ ما المشاكل والصعوبات التي تصاحب طرح هذه الأسئلة في الصف ؟

٤ ـ كيف يمكن للمعلم أن يرفع من مستوى مهارته في إعداد الأسئلة، وصياغتها، وطرحها على الطلبة ؟

إن المعلم ـ ولا شك ـ يعرف مسبقاً الإجابة عن أي سؤال يطرحه هو على

الطلبة، كما أن أسئلته التي يطرحها داخل الحصة توفر له الفرصة ليصغي إلى طلبته، ويبـدي اهتمامـه بهم، ويتعرف من خلال إجاباتهم على آرائهم ومستوى استعدادهم، ونوع الأفكار التي تراودهم ومـدى تجـاوبهم واسـتيعابهم لما تلقوه من معلمهم .

وقـد يطرح المعلم أحيـاناً الأسئلة لإثارة الحـيـوية والنشـاط عند طلبـتهم، أو لإثارة انتبـاههم واهتمامـهم إلى نقطة ما ، أو لحفزهم على التفكير، كما يطرح بعضها بشكل هادف وعلى طالب بعينه، أو فئة معينة من الطلبة .

وتتنوع الأسئلة المطروحـة ، واللهـجـة التي تنم عنهـا حـسب الموقف التعليمي الذي يتـعرض له المعلم، فقد يطرحها بصيغة الإعجاب، أو بصيغة الاستهجان، أو بصـيغـة السـخـرية والاستهزاء ، أو بصيغة التشويق ، أو للتوجيه أو بصيغة التوكيد باعتـبارها أوامر يجب القيام بها وتنفيذها، أو نواهٍ يجب الإقلاع عنها .

وتختلف الأسئلة التي يتلقـاها الطلبـة من المعلم في درجة سهولتها وصعوبتها ، وقـد تكون أسئلة عـامـة تتناول هدفـاً عـاماً ، أو أسئلة مخصصة محدودة تتناول هدفاً واضـحـاً محـدداً وان كـان الـواجـب يـتـطـلـب أن تتنوع الأسئلة من حـيث السـهـولة والصـعـوبة وتتـدرج من الأسهل إلى الأصعب بحيث تلاقي مستويات جميع الطلبة ، ضـعاف المستوى وأصحاب المستوى العادي والمتفوقين منهم .

وقـد نطرح أسئلة تسـتدعي إعمال الفكر والمقابلة والاستنتاج أو تستدعي إعمال الذاكـرة واسترجـاع مـا نحـتـاجـه منهـا من مـفـاهيم ومـصطلحات وحقائق ومعارف وهكذا .

وهناك أسئلة لا تتطلب إجـابة صريحة واضـحة، وإنما تتطلب إبداء وجهة نظر شخصية أو تبريراً لوجهة نظر معينة والدفاع عنها .

وقـد يطرح المعلم الأسئلة ليـقف من وجـهـة نظره هو على مـدى مـا فـهـمـه الطلبـة، واسـتـوعـبـوه من المادة الدراسـيـة، أمـا من وجـهة نظر الطلبة أنفسهم فهي بالنسـبـة لهم نوع من التـقـويم العـام لهم. وقـد يطرح المعلم أسئلة تهدف إلى إعادة صـيـاغـة الإجـابة بشكل سليم، وقد لا يعلل المعلم بشكل صحيح السبب في صحة

الإجابة التي يتلقاها أو السبب في خطئها أو السبب في عدم تلقيه أية إجابة عن سؤاله .

لقد جرت أبحاث عدة تناولت الأسئلة التي تُطرح في الصف، فخرجت منها باقتراحات مفيدة لمن يهتمُّ باجراء تحسين على مهارته في صياغة الأسئلة، وما عنده من تقنيات بهذا الخصوص ومن هذه الاقتراحات ما يلي : ـ

١ ـ زيادة عدد الأسئلة التي تستدعي التفكير وتوضيح الآراء والدفاع عنها، أو التعليق عليها، وإبداء وجهة نظرٍ فيها .

٢ ـ زيادة وقت الانتظار بعد طرح السؤال وقبل تلقي الاجابة ليكون لدى الطلبة الوقت الكافي في التفكير بالإجابة، ومن ثم تكليف أحدهم بالاجابة عنه، لأن تفكيرهم فيها ينقطع بمجرد أن يكلف المعلم أحدهم بالاجابة .

٣ ـ أن تتضمن الأسئلة نوعاً هدفه تشخيص مستوى الطالب والتعرف على ما يحتاجه للوقوف عليه، والأسباب التي أدت إليه، ليقوم المعلم بمعالجة أية حالة ناشئة عن ذلك بتعديل أسلوب تدريسه أو بإعادة التركيز على نقاط معينة في الدرس، أو القيام بمراجعة عامة معهم للمادة الدراسية أو تلخيصها، وبهذا النوع من الأسئلة يساعد المعلم الطالب في التغلّب على مشاكله التعليمية .

٤ ـ أن يوفر المعلم للطالب فرصة يطرح فيها أسئلة من عنده ويتقبلها منه مهما كانت في مستواها وفي صيغتها، ويشجعه على ذلك ودون أن يسبّب له أي حرج أو ضيق .

وعلى المعلم أن يضع في اعتباره أن الأسئلة التي لها اجابات صحيحة مطلقة، هي تلك التي تتطلب استدعاء الذاكرة، أما تلك التي تدور حول إبداء الرأي أو المناقشة، فليس لها إجابة واضحة محددة لأنها تعبر عن وجهة نظر صاحبها وقد تكون صحيحة من وجهة نظره، وخاطئة من وجهة نظر الآخرين .

الحصة الصفية والاتصال اللفظي

إن الملاحظ لما يجري داخل الحصة الصفية سواء في المدرسة الابتدائية أم الثانوية، يرى أن التفاعل اللفظي هو الغالب على الأنشطة فيها ، حيث يكثر المعلم من الحديث وهو يشرح أو يطرح الأسئلة ، أو يصدر التعليمات، أو الطلب من الطلبة الخلود إلى الهدوء وحفظ النظام ، فالحديث هو الوسيلة الرئيسة للاتصال بالطلبة وهو وسيلة التفاهم بين الطرفين وبين الطلبة أنفسهم كذلك، ويصرف المعلم من وقته الكثير من حديثه للطلبة وبشكلٍ يفوق ما يصرفه في التحدث معهم، وهو في تناوله للحصة يغلب كذلك عليه أسلوب المحاضرة أكثر من أسلوب الحوار والنقاش وقد يكون السبب في ذلك أن إجراء أي حوار أو نقاش يتطلب جواً هادئاً، والتزاماً بالنظام ، والذي قد يجد فيه بعض المعلمين صعوبة في ضبطه والحفاظ عليه، وقد يجدون في المبادرة بالحديث ما يخفف عنهم من مشاكل قد تقع في الصف، إذا ما تركوا للطلبة فرصة الأخذ بالحديث .

لقد جرت دراسات عدة تناولت ظاهرة إكثار المعلم من الحديث ، والأسباب الداعية لذلك، فخرجت بنتائج عديدة لعل أهمها اعتقاده أن الاكثار من الحديث قد يزيد من فاعليته في الحصة ، ويزيد في شرح المادة وتوضيحها للطلبة، وفيما يلي بعض الأمور التي من شأنها أن تزيد من فاعلية الاتصال اللفظي وتحسن من أدائه فيه، وهي : -

١ ـ أن يهيء المعلم الطلبة ذهنياً لفهم أفضل بما يقدمه المعلم إليهم من معارف ومعلومات .

٢ ـ أن يكون المعلم في شرحه للطلبة أكثر دقة لأنه يستخدم كلمات ذات دلالة واضحة ومحددة فيقول مثلاً : (ثلاثة عوامل) بدلاً من أن يقول : (قليل من العوامل) .

٣ ـ يضرب المعلم الأمثلة الحسية ، وشبه الحسية لترسيخ الأفكار المجردة عند

الطالب، فهو يذكر لهم القاعدة أو القانون أولاً، ثم يضرب عليها الأمثلة بعد ذلك زيادة في التوضيح .

٤ ـ حين يدرس المعلم تقنية أو استراتيجية، عليه أن ينظمها ضمن خطوات متسلسلة واضحة ومحددة، يسهل على الطلبة استيعابها وتنفيذها .

٥ ـ يمكن للمعلم أن يستخدم أسلوب التشبيه أو الاستعارة في محاولةٍ لتوضيح الأفكار أو ربطها بأخرى أكثر ألفة عند الطلبة .

٦ ـ يمكن للمعلم أن يستخدم دلائل واشارات لفظية تلفت الانتباه إلى عناصر في الدرس تفوق في أهميتها العناصر الأخرى، أو يبدي إيحاءات تدل على هذه الأهمية فيقول للطالب مثلاً :

انتبه لما سأقول. أو : هذا هام. أو أعرني سمعك للفكرة التالية . أو : أعر هذه النقطة اهتماماً أكبر .

٧ ـ يمكن للمعلم ومن خلال الاتصال اللفظي أن يربط ما بين الأفكار التي يطرحها، وأن يوضح ما بينها من علاقة تساعد الطلبة على استيعابها وتذكرها.

٨ ـ وأخيراً يمكن أن يكون الحوار المفتوح بين الطلبة مفيداً شريطة أن يكون الأساس الذي يقوم عليه هذا الحوار واضحاً للجميع، ومتفقاً عليه .

إن الحصة الفاعلة هي التي يكون فيها الاتصال لفظياً كان أم غير ذلك فاعلاً بين المعلم وطلبته وبين الطلبة أنفسهم، وحتى يتم هذا لا بد من أن ينصرف الطلبة بكليّتهم إلى ما يدور في الحصة من تواصل لفظي، وحوار مفتوح أو محدد ، ومن هنا يجب أن يصل حديث المعلم في الحصة إلى أقل ما يمكن ويكثر حديث الطلبة أكثر ما يمكن، ليتحدثوا ويحاوروا ويناقشوا، فكلما ازدادت مشاركتهم كلما ازداد في الحصة النشاط والحيوية .

كيف نحافظ على انتباه الطلبة

ان انتبـاه الطلبة لما يجري داخل الحصة ومتابعتهم لعمل المعلم أمر هام وفاعل بالنسبـة لإنجاز كل من المعلم والطلبـة، غير أن هناك الكثير من عـوامل التشتت وصرف الانـتبـاه والأنظار عن المعلم وعن التـفـاعل داخل الحـصة ، وعلى المعلم أن يكون على دراية بما يجلب انتباه الطلبة اليه، أو يعيدهم ثانية إلى حظيرته ومن ذلك:

١ ـ أن يبـقى المعلم على مـوقف ثابت وواضح من كل مـا يريد أن يوجه انتباه الطلبة إليـه، ضمن أمور محددة، لا يلحقها التعديل والتبديل، فلا يهملها حيناً ويوجه الأنظار اليها حيناً آخر .

٢ ـ إذا لم تكن الأمـور التي تجـري داخل الحـصة أموراً جوهرية تشد اهتمام الطالب، وتثير انتبـاهه، فـسيـان عندها أن يكون الطالب قد تنبه إليها بنفسه، أم بفعل توجيه المعلم .

٣ ـ تنويع الأنشطة داخل الحـصـة، من طرح للأسئلة، إلى إجـراء حـوار إلى القـيام بعـمل كـتابي على السبورة أو الدفاتر، أو بيان وجهة النظر فيما يعرض من أفكار وآراء، وفي استـخدام الوسائل المعينة .

٤ ـ تنوع نبرة الصـوت، أو الصـمت برهة قـصيرة من الزمن، أو تكليف أحد الطلبة إعادة ما سمعه من المعلم، أو ما سمعه من طالب آخر أو التعقيب عليه .

٥ ـ إذا لفـتنا الانتبـاه إلى أمـرٍ مـا أو فكرة أو هدف أو مقولة، فعلينا أن نركز عليه لفترات زمنيـة مـتعاقبة، وكافية إذا ما أردنا أن يكون تعليمنا فاعلاً .

٦ ـ الصـمت برهة بعـد طرح أي سـؤال على الطلبة، ففي ذلك ما يجلب انتباههم، ويمنحـهم فـرصـة للتـفكير في الاجـابة، فالانتباه لا يعني مجرد غياب الضجة، وسـيـطرة الهدوء، وإنما هو ذلك الذي يصـدر عن قناعـة ذاتيـة، وبوحي داخلي بمـقـتضى الواجب، أو للشعور بأهمية الفكرة المطروحة، وتقديرنا لها ولأهميتها.

٧ ـ إثارة اهتمام الطلبة فيما نعرضه من أمور وأفكار داخل الحصة، وبخاصة إذا ما اتفق مع رغبتهم وأشبع بعض ميولهم .

٨ ـ إذا كانت علاقة المعلم حسنة مع الطلبة، وكانت نظرتهم ايجابية للمدرسة ولعملية التعليم، قادهم ذلك إلى الاهتمام بما يقوله المعلم، وزاد من إقبالهم على التفاعل معه ومن المتوقع أن يوجه المعلم انتباه الطلبة أولاً إلى ما يريده منهم ثم يقود هذا الانتباه ويعمل على تعزيزه، وإدامة أمده .

٩ ـ تكليف الطلبة القيام بأعمال يجدون فيها المتعة والقدرة على إنجازها والتحدي لقدراتهم .

١٠ ـ أن يقوم المعلم بملاحظة الطلبة ومراقبتهم طيلة الحصة وأن يدخل في روعهم ذلك فلا يغيب عن أذهانهم .

١١ ـ أن يكون المعلم نفسه يقظاً متنبهاً لما يجري داخل الحصة، وعلى وعي بما يدور في أذهان الطلبة حتى ينقل هذا التأثير إلى الطلبة بفعل عامل التأثر والتأثير .

كيف نثير حماسة الطلبة وشوقهم للحصة

الحماسة للعمل، والإقبال عليه برغبة وشوق عاملان هامان في الإقبال على التعلم، والحفاظ على الهدوء والنظام داخل الحصة، مما يؤدي إلى مستوى عال من الإنجاز في عملية التعلم والتعليم، وفيما يلي أمور تساعدنا على حفز الطالب وإشاعة الحماسة في نفسه وإثارة شوقه للحصة، وهي : ـ

١ ـ التحلي بروح المرح والدعابة، وتقدير النكتة اللطيفة عند المعلم .

٢ ـ طرح أسئلة غير متوقعة تثير الانتباه، وتدعو إلى التفكير .

٣ ـ إعادة صياغة ما يعرض من أفكار في الحصة صياغة جديدة، وبأسلوب جديد .

٤ ـ اللجوء إلى التنويع والتغيير في مختلف مظاهر الصف، وأنشطته .

٥ ـ تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة حول إنجاز العمل، فالطلبة يولوننا الانتباه إذا ما أطلعناهم على مدى تقدمهم شهراً بشهر أو فصلاً بفصل أو حتى أسبوعاً بأسبوع .

٦ ـ المراقبة الفاعلة لسلوك الطلبة وأنشطتهم ومدى تفاعلهم في تعلمهم .

٧ ـ توجيه الانتباه للأفكار الرئيسة في المادة الدراسية، والوسائل المعينة على فهم المادة واستيعابها ، وكذلك الحال بالنسبة لمختلف المواقف التعليمية الهامة ، أو تكليف الطلبة استخراج هذه الأفكار من الدرس .

٨ ـ أن يربط المعلم بين الموضوع الدراسي القديم والآخر الجديد للافادة من هذا الترابط .

حافظ على مسار الدرس

على المعلم إذا ما أراد أن ينجح في مهمته أن يقوم بكل ما من شأنه الإبقاء على مسار الدرس وبالسرعة المعقولة، وبما يتناسب ومستوى الطلبة وقدراتهم، وذلك بالاهتمام بالأمور الهامة فيه، والابتعاد عن كل ما من شأنه أن يعيق سيره والانتباه إليه، وبخاصة إذا كان الأمر يتعلق بأمور تافهة، لا شأن لها بالدرس، ولا تعيق عملية التدريس، أو تشتت الانتباه، مثل سقوط قلم أو مسطرة على الأرض، أو إخراج صوت جراء حركة قام بها أحد طلبته، أو سماع صوت هامس .

إن الحفاظ على سير الحصة وبنفس النشاط، وبالسرعة المعقولة مهارة يكتسبها المعلم بالخبرة والمران. وحسن التصرف، والاعداد الجيد للدرس والإدارة الصفية الناجحة، وحين يكون على ثقة من أمره، يعرف أين يقف وأين يسير في الحصة، والسرعة التي عليه أن يسير عليها، وكذلك الخطوة التي سيخطوها، ففي ذلك ما يوفر له حرية العمل، والتصرف، سواء في خطوات الدرس أم في التعامل مع الطلبة، وما ييسر له أن يحافظ على الدرس في مساره الصحيح، مع استبعاد ما قد يجلب إلى نفوسهم الملل والسأم فانتباه الطلبة، واهتمامهم بالدرس، هو الآلية التي

يبدو فيها العرض الجيد للدرس والذي يتمثل في التفاعل فيما بين عناصر عملية التدريس الثلاثة ، وهي :

المعلم والطالب ومحتوى الدرس وأنشطته .

ومن الأهمية بمكان أن نوفر للطلبة التغذية الراجعة، والمتنوعة ، لتكون أساساً لهم يتصرفون على أساسه ، ويربطون السبب بالنتيجة وبخاصة في ترسيخ الاتجاهات الإيجابية عندهم، وربطها بنتائجها التي تبعث عندهم الارتياح، مما يحملهم على اتباع هذه الاتجاهات، والتصرف بموجبها في المستقبل، وهم مطمئنون إلى نتائج ما قاموا به، وإذا عرفوا أن لكل سبب نتيجة، وأن لكل نتيجة سبباً، أدركوا أن الأمور لا تأتي بمحض الصدفة، أو عن طريق الحظ. أدركوا أن لأعمالهم نتائجها، وعليهم تقع مسؤولية ذلك كله، ففيه ما يساعدهم على السير في طريق التقدم، والقيام بالمشاهدة والملاحظة، وتنظيم السلوك .

تصويب الأخطاء والتغذية الراجعة

يتناول هذا الموضوع أموراً ثلاثة هي :

١ ـ أهمية معرفة الطالب لما تعلمه، وما لم يتعلمه .

٢ ـ ما الذي يجب أن يقوم به المعلم والطلبة لتصويب ما حصل من أخطاء أثناء عملية التعلّم .

٣ ـ ما الدور الذي تلعبه كل من التغذية الراجعة وتصويب الأخطاء في عملية التعلّم والتعليم .

تقدّم التغذية الراجعة للطالب قاعدة أساسية من المعلومات يمكن بوساطتها أن يعرف ما إذا كانت إجابته صائبة، أم خاطئة وما إذا كان رد فعله على مؤثر ما مناسباً أم غير مناسب حيث أن معرفة النتائج هذه تعتبر متغيراً ثابتاً من المتغيرات التي لها علاقة بالإنجاز ، كما أنها عنصر تعزيز وكما حدده Betes ١٩٨٧م . بأنه

عـملية تهدف إلى زيادة وقـوع حـدثٍ مـا أو تكراره ، أو هي توكـيـد لحـدثٍ يكثـر حـدوثه ، ويُستـخـدم مع الطلبـة من أجل أن تحـفـزهم على الجد في العمل والمثابرة عليـه، أو من أجل رفع مستوى الإنجاز عند الطلبة أو الحفاظ على مستواهم إن كان مستوى رفيعاً .

إن التـعـزيزات الشـائعـة عند المعلمين هي الثناء أو المديح، وتقـديم المكافئات العـينيـة والمعنوية كـالبشاشة والابتسام ومنح العلاوات الإضافية أو توفير أنشطة لهم، مما يحبـون مـزاولتها وتبعث عندهـم المتعة والسرور .

وقـد نستعمل التغذية الراجعة لمساعدة الطلبة على الإجابة عن أسئلة معينة في مـوضـوع مـعين، أو عند القـيـام بحلِّ الواجبات المدرسية أو تقديم امتحان في وحدة دراسية شاملة .

وقـد تكون التـغـذية الراجـعة إيجابية، كما قد تكون سلبية، ولكلٍ من النوعين أهميتـه، ومع أن المعلم قد يجد صعوبة في توفير التغذية الراجعة السلبية لطلبته، فإن الطلبـة بحـاجـة ليـعـرفـوا مـتى يخطئون، ونوع الخطأ الذي يقعون فيه، وكذلك متى يكون إنجـازهم متدنياً غير مقبول والأسباب التي أدت إلى ذلك، ذلك أنه إذا أغفلنا الأخـطاء والأسـبـاب التي أوقـعـتنا فـيـهـا وأبقـيناها دون أن يطلع عليـهـا تراكـمت وأصـبـحت ذات أثر سلبي على التـعلم في المسـتـقـبل ، وإذا ما قرنا الكشف عنها للطالب ليـتـعـرف عليـهـا، فـعلينا أن نركز على سلوك الطالب أو إنجازه وليس على شخصه هو فبدلاً من أن نقول له : (مقالك هذا غير مقبول ، أو أنت دون المستوى في هذا المقال) . نقول له : (هذا المقـال غير مـقـبـول أو هو دون المستوى المتوقع منك) . وفي هذا تغـذية راجـعـة سلبـية كان التركيز فيها على ما قام بها الطالب دون أن نتـعـرض لشـخص الطالب بكلمـة أو إشـارة يستدل منها على أنها إساءة إليه أو إحراج له بشكل مباشر .

فـإذا عـرف الـطـالـب خـطـأه ، وسـبب هذا الخطأ دون أن نجـرح شـعـوره وإحساسه، شجعناه على بذل المزيد من الجهد للتغلب عليه ، فالتعلم الهادف يهدف إلى أن يعـرف الطالب خطأه وسـبب هذا الخطأ . ثم التـغلب عليـه وتصـويبـه، أما التصويب فهو عملية يتغلب بها الطلبة على أخطائهم ويضـعـون الصواب بدلاً من

الخطأ، ذلك أن الطلبة يفيدون من فهمهم لطبيعة أخطائهم وأسبابها فنقول مثلاً : (هذا غير مقبول لسبب كذا وكذا . .) .

ومع أن الواجبات اليومية والامتحانات المدرسية يمكن أن يستخدمها لتحديد مشاكل التعلّم إلا أن معظم المعلمين يستخدمونها بشكل رئيس، لتقييم إنجاز الطالب بالعلامات أو بالرموز، ولهذا فإن أهمية هذه الواجبات والفحوص لتشخيص الأخطاء تصبح في مثل هذا الاتجاه لاغية ولا يستفاد منها .

ان التغذية الراجعة التي نستمدها من الفحوص والأعمال الكتابية الأخرى كالواجبات المدرسية مثلاً، لها أهميتها الخاصة، لأن كلاً من المعلمين والطلبة يعيرونها أهمية خاصة، وفيما يلي أمور يمكن أن يفيد منها المربون والمعلمون في توفير تغذية راجعة جيدة للطلبة ولعملية التصحيح وهي :

١ ـ أن تكون التغذية الراجعة التي نقدمها للطلبة دقيقة وصحيحة. وأن نركز على سلوك الطالب نفسه، وإنجازه نفسه وليس على شخصه .

٢ ـ يمكن للمعلم أن يعدّ واجبات يومية أو أسبوعية واختبارات كذلك، تمدنا بمعلومات حول نجاحنا في التعليم أو فشلنا فيه .

٣ ـ يمكن للمعلم أن يعيد حساباته فيعدّل خططه وأفكاره إذا ما كثر عدد الأخطاء، أو كثر عدد الطلبة الذين لم يستوعبوا الدرس بشكل جيد .

على المعلم أن يشجع طلبته على أن يقوموا هم بتصحيح أخطائهم، لأنه ليس في وسعه أن يصحح جميع ما يقومون به من أخطاء ، ولذا فمن المستحسن أن يتعودوا على التصحيح الذاتي بإشراف المعلم نفسه، وبعد أن يُحدد الأخطاء ووجه الصواب فيها، وبشكل تدريجي بدلاً من أن يعتمدوا في ذلك كلياً على المعلم، ومن المفروض أن يشجع الطلبة بعضهم بعضاً، وأن يراجع كلٌّ منهم ورقته، ويدققها بنفسه، وكذلك ما يقوم به من مشاريع، وما بعده من تقارير، حتى تصبح هذه الواجبات ذات مستوى رفيع .

إن التعزيز الايجابي هو التغذية الراجعة الايجابية، والتعزيز السلبي هو التغذية الراجعة السلبية، وقد يقوم المعلم بهذه التغطية الراجعة دقيقة بدقيقة في الحصة ، أو

فترة بفترة، وكـلا النوعين له أهميـته .

إن الـعـديـد مـن المعلمين حين يتلقى الواحـد منهم إجـابة خـاطئة يقـوم هو بتـصويبها بنفسه، أو يحيل السؤال إلى طالب آخر ليجيب عنه، وقد يستدرج الطالب بنفـسـه، للوصـول إلى الإجـابة الصـحـيـحة، أو أية إجابة أخرى فهذا الأسلوب في نظرهم هو أفضل من أن يقول للطالب : ـ

(إن هذه الإجابة هي إجابة خاطئة Sheepiro and Amderson) ١٩٨٨م .

وأخيراً ، فـالتـصـويب هو مـا يقـوم به الطالب نفـسـه للوصـول إلى الإجـابة الصـحيحة، أما التصحيح فهو ما يقوم به المعلم للطالب للوصول إلى هذه الإجابة .

إجابات الطلبة / والتعامل معها

إن تعـاملنا مع مـا نتلقى من إجـابات من الطلبـة عن أسئلتنا، والخـيار الذي نخـتـاره للتـصـرُّف داخل الحـصة، يعتمد على ما إذا كنا ننوي أن نركز جهودنا نحو سلوك أو إجـابة نرغب فيها ونريدها، أم على أخرى لا نقرها ولا نريدها .

ونحن نسـتـخـدم مـبـدأ التـعزيز من ثناء وتشجيع أو منح امتيازات ومكافئات للاجـابات الصـحيحة، وهو ما يعرف بالاتجاه الايجابي، وإذا تلقينا إجابة خاطئة فقد نعـمـد إلى تصـحـيحها مباشرة وهو ما يعرف بالأسلوب التصحيحي، وقد نطلب من أحـد الطلبـة أن يأتي بالاجـابة الصـحيحة إذا كان يعرفها، وقد نلجأ إلى أسلوب غير مـبـاشر، فنجـري مع الطالب حـواراً أو نطرح عليـه أسئلة من شأنها أن تساعده على الاهتـداء إلى الإجـابة الصحيحة، وهو ما يعرف بأسلوب التصويب، وقد نطلب من الطالب أن يعـيـد ما قام به، أو قاله مرة أخرى على أن يتجنب ما أوقعه في الخطأ في المرة الأولى، وقـد يـقـوم المـعـلـم بـسلسلة من الخطوات التي من شأنها أن تحـدّ من الاجراءات الخاطئة .

يلجأ المعلم إلى أسلوب التصويب هذا حين يعتقد أن التلاميذ قد أصبح لديهم

الخبرة الكافيـة لمعـالجـة مواقف مماثلة، أو أبدوا السلوك الصحيح في بعض الأوقات، وتوقع منهم المعلم أن يقـوموا به مرة أخرى .

وأكثر ما نستعمل الاتجاه الايجابي حين يتعلق الأمر بأعمال الطالب الأكاديمية، أمـا أسلوب التصويب فأكثر ما نستعمله إزاء السلوك الاجتماعي للطالب .

(Wheldell and Merretl ١٩٨٤م) ، واسـتعمال أي من الاتجاهين في موضـع الآخر له أثره على توقعات المعلم من الطلبة بشكل قوي .

يلجأ المعلم إلى أسلوب التـصـويب بدلاً من السلوك الايجابي في تعـامله مع ما يبـديه طلبته من مظاهر السلوك الاجتماعي، مثل قيام أحدهم بالتشويش في الحصة، أو بإزعـاج الآخـرين، أو بالتـهاون وعدم المبالاة في تلبية ما يطلب منه القيام به، مما يـضطر المعلم إلى أن يقضي وقـتـاً أطول مما يجب على حل مـشـاكل النظام والمشـاكل الادارية .

ويـسـتـعـمل المعلم أسلوب التـصـحـيح ازاء تصرف غير مـقـبـول من الطلبـة ويذكرهم بذلك إذا ما قاموا بما يخالف رغبته، فيقول للطالب مثلاً: (كن هادئاً) أو: (اعتدل في جلستك) أو : (أدر وجهك وانظر أمامك) .

وقـد يكون في توجـيـه أنظار الطلبـة إلى السلوك السيء ليتجنبوه ما يأتي بمردود عكسي. فـقـد يكرر الطالب هذا النوع من السلوك رغـبـة في جذب الأنظار اليه، أو ليـصـبح بطلاً في نظر بعض زمـلائه، وأنه قادر على تحدّي المعلم باعتبار هذا التصرف في نظره هو الوسـيلة الوحـيـدة لذلك. ومن هنا نجـد أنه في الوقت الذي يهدف فـيه المعلم إلى تثـبـيط سلوك غير مـرغوب فيه، قد يشجعه ويقوي من احتمال تكراره إذا مـا أولاه اهتمامه بشكلٍ مثير وملفت للنظر .

فـإذا أكـثـر من الطلب ليـجلس الطالب بصـمـت وهدوء فـقـد يكثـر شـغـبـه وضجيجه، (Thomas and Becker Engel mann) ١٩٧٥م .

وكـذلك الحـال بالنسـبـة لما يقـوم به المعلم من تصـحـيح لأخطاء القـراءة، إذ سرعـان مـا يـسرع المـعلم إلى تصـحـيح الطالب حين يخطىء وهو يقـرأ، ومـثل هذا الأسلوب قـد يكون له نتـائج ايجابيـة إذا اسـتـخـدمناه من حين لآخر، ولم نستخدمه

بشكل دائم ، فقد يكون التجاوز أحياناً عن الخطأ هو السلوك الأصوب لعلاجه ، إذ يحتمل أن يندثر ويختفي بهذا الأسلوب ، إن استعمال هذا الأسلوب يقتضي من المعلم الحكمة والحذر، حتى لا يؤدي إلى إضعاف أنواع مقبولة من السلوك بسبب الفشل في ملاحظة غير المقبول منه ، وإبداء وجهة النظر للطلبة له ، ولفت انتباههم إليه .

ولذا على المعلم أن لا يقصر اهتمامه على النواحي السلبية في سلوك الطلبة، وإنما عليه أن يوزع اهتمامه بها مع النواحي الإيجابية كذلك، فلا يوجه الانتباه للسلوك الخاطىء دونِ أن يعير السلوك المرغوب فيه أي اهتمام مما يجعلنا نكون سبباً في إضعافه .

وقد يجد المعلم نفسه أحياناً يستخدم أسلوب التهديد والوعيد مع الطلبة أو إحالتهم للإدارة العامة لمساعدته على وضع الأمور في نصابها، والتوقف عن اللجوء إلى العقاب الجماعي وبخاصة إذا لم يستطع معرفة من قام بسلوك لا يريده، أو خشية إنزال العقاب بمن لا يستحقه .

إن استخدام هذا الأسلوب قد يضيع علينا الفرصة لاثراء التعاون المشترك بين المعلم وطلبته، بل قد يؤدي إلى فقدان مثل هذا التعاون، الأمر الذي يعيقه عن انجاز عمله وتحقيقه لأهدافه. ونظراً لما يصاحب هذا الأسلوب من مخاطر ومحاذير فقد جعل منه أسلوباً غير مناسب لمعالجة سلوك الطلبة أكاديمياً كان أم اجتماعياً .

تصور أن المعلم أخذ يتجول بين الطلبة داخل الصف، يبتسم لهذا ويثني على ذاك ويشجعه، وقد انصرف الطلبة إلى عملهم بهمة ونشاط مع ما يصاحب ذلك من متعة وسرور وقد شاع بينهم جوٌ من المرح والفكاهة ، فأي مناخ تربوي سيكون ذلك وأي بيئة صفية ستكون ؟ !

ليس هناك سلوك معين يستخدم في الصف باعتباره الأفضل مهما كان نوعه، ومهما بلغ أثره وأنه هو الذي يجب أن نسير عليه في جميع الظروف والأحوال .

إن التصرف والسلوك الذي نتبعه داخل الصف اجتماعياً كان أم إدرايأ أم تربوياً، إنما يعود للظروف التي نشأ بها، والتي أحاطت به، ومن هنا كان لكل

موقف صفي أسلوبه المناسب له، وطريقة الذي يعالج فيه، بحيث لا نفرط في استعمال أي أسلوب مهما كانت فائدته، حتى لا يفقد قيمته من كثرة الاستعمال .

إن الثناء والتشجيع يبدو دائماً نتيجة طبيعية، واتجاهاً إيجابياً لكل عمل إيجابي وبنّاء، ومع هذا فهناك بعض الحالات التي يستحسن فيها أن نترك الأمور على ما هي عليه، تجري في أعنتها، دون أن يبدر منا أي تعليق أو أية ملحوظات، فلا نلجأ إلى التدخل إلا إذا انحرفت الأمور عن مسارها الصحيح .

ومن الصعوبة بمكان أن نتصرف بشكل ايجابي وبناء إذا نال منا التعب والارهاق، أو اعترانا الهمّ والقلق، ولذا كان من الأهمية بمكان أن يحتفظ المعلم بهدوئه، واتزان أعصابه، تعلو ثغره الابتسامة حتى يمكنه التغلب على الآثار السيئة التي قد تنجم عن القلق والاضطراب .

وهناك صعوبات كثيرة تطفو على السطح إذا ما أردنا أن نضع هذا المبدأ موضع المحك والاختيار، فليس في مقدور أي منا أن يضبط أعصابه، والتخلص من همومه في كل لحظة، وفي كل آن، وعلينا أن نضع في اعتبارنا الحقيقة التي تقول أن ليس في وسع الانسان مهما أوتي من حكمة وقدرة أن يستأصل شأفة الشر من نفس أي إنسان ويقضي على السلوك الخاطىء عنده بشكل مطلق، إلا أن حدوث مثل هذا السلوك، وتصرف المعلم ازاءه هو أمر يدعو بحدّ ذاته للاهتمام .

إن تبني النموذج الايجابي في الادارة لا يعني أن يطرح المعلم من قاموسه كلمة (لا) ، فهناك أنواع من السلوك تسيء إلى مسيرة الحصة الصفية، وقد يعوق سيرها ولو مؤقتاً بسبب آثارها السلبية على تعلّم الطلبة، أو على أمنهم وسلامتهم، أو على إقامة علاقات فيما بينهم، الأمر الذي يجب العمل على استئصاله وبأسرع ما يمكن حتى لا يعم ضرره، ويستشري خطره .

إن النموذج الاداري الناجح يشمل فيما يشمل، الافادة من جميع ما لدى المعلم من مصادر تربوية، وبشرية، لصالح الطلبة، وتحسين عملية التعلّم والتعليم، وقد يعدّ المعلم أنشطة يتمكن بها الطالب نفسه من أن يعرف مدى صحة ما يقوم به، وأثناء ممارسته للنشاط الذي يمارسه، وقد يعتمد أحياناً في ذلك على المعلم

للتأكد من صحة الخطوات التي يقوم بها، وهذا أمر ضروري لتعلّم أية مهارة جديدة .

ويرى كل من Clarizio ١٩٨٠م و Vargas ١٩٧٧م أن نجاحنا في التعلّم الذي نقوم به الآن ، أمر ضروري لأي نجاح في أي تعلّم قادم ولتحسين الأداء الصفي، وتحسّن السلوك فيه .

وقد يعمل المعلم أحياناً على تثبيط سلوك غير مقبول، بينما يكون رد فعل الطلبة عليه بما يدعو إلى تعزيزه، الأمر الذي يوجد نوعاً من التناقض في الآثار المترتبة على ما يقوم به كلٌ من المعلم والطلبة، فقد يتجاهل المعلم تصرف أحد الطلبة في الوقت الذي يثير فيه هذا السلوك الانتباه عند بقية الطلبة، حيث يقابله قسم منهم بالضحك أو التصفيق، أو عبارات التشجيع في بعض الأحيان .

ونحن نقدر على أن نستخدم النموذج الايجابي الاداري مع مجموعة من الطلبة، وكذلك الحال مع الأفراد، حيث نعتبرهم جميعاً وكأنهم وحدة واحدة، نكافئهم جميعاً على نجاحهم وفي هذا ما يعزز أسلوب العمل الجماعي عندهم .

المراجعة

المراجعة أداة أخرى يملكها المعلم لمساعدة الطلبة على أن يكون للنشاط الصفي أهمية ومعنى عند الطالب، فهو بالمراجعة يستعيد خبراته التعليمية السابقة ذات العلاقة بالخبرات الجديدة، وإذا كانت المراجعة من أجل الامتحان، ساعدته على تذكُّر ما تعلمه ليكون على استعداد لتقديم هذا الامتحان وهكذا .

إن المراجعة تساعد الطالب على الربط بين المعلوم وبين المجهول، بين المألوف وبين غير المألوف، وبين ما يعرفه وما لا يعرفه، وبهذا يبني ثقته بنفسه فيكون واثقاً مما يقول ومما يفعل. وعندما يتعذر هذا الربط تصبح هناك حاجة للتدريب والممارسة والتكرار .

إن الكثير مما يتعلمه الصغار في المدرسة لا يتعدّى مجموعة من الأمور الاجتماعية المفروضة عليه، كأعمال الحساب ، والقراءة ، وزيادة الثروة اللغوية ، ويتعلم في المرحلة الثانوية المصطلحات والمفاهيم العلمية والحقائق التاريخية .

إن الكثيرين من المعلمين يفترضون أن المراجعة أمر يقوم به الطالب منفرداً، ولذا فهم غالباً لا يأخذون زمام المبادرة مع طلبتهم في ذلك، ومن هنا يتوجب على المعلم أن يقوم بالمراجعة مع طلبته ليتأكد من أنهم قد استوعبوا فعلاً ما تعلموه، وأن لديهم القدرة على الإفادة منه وتوظيفه في مواقف حياتية جديدة، وبالمراجعة يساعدهم على استعراض المادة الدراسية، وما فيها من أفكار رئيسة، والقدرة على تصنيفها وتلخيصها، ولفت انتباههم إلى الأهم منها والمهم .

وحين ينقل المعلم لطلبته صورة عالية عما يتوقعه منهم من انجاز، ومن قدرتهم على التعلّم بكفاية وإتقان يرفع بذلك من روحهم المعنوية ويشجعهم على البحث واستقصاء المعرفة من مصادر متعددة، فهم شأنهم شأن غيرهم من الناس يتأثرون بالفكرة التي يحملها الناس عنهم، وبخاصة معلميهم ووالديهم، إيجابية كانت هذه الفكرة أم سلبية، فيحملهم ذلك على العمل الجدي وبمستوى عالٍ أو يؤدي يحط بهم إلى الخمول والمستوى المتدني في الانجاز .

وعلى المعلم أن يكون لديه استراتيجيات يومية أو أسبوعية يعمل بموجبها في التعرف على أهدافه التربوية وتحديدها والعمل على الوصول اليها، ومراجعة المواد الدراسية التي علّمها للطلبة، وأن يكون له توقعاته الخاصة عن إجازهم ليقارن بين هذه التوقعات المفترضة وبين الانجاز الذي حققوه على صعيد الحقيقة والواقع، فيراجع نفسه، وحساباته ، واستراتيجياته من جديد وبخاصة إذا ما بدا أن هناك تفاوتاً ملحوظاً بين النظرتين ، فيقوم بما يلزم من تعديل أو تغيير وعليه أن يضع في اعتباره أن الهدف من مراجعة المادة التعليمية هو :

أ ـ مساعدة الطلبة على تلخيص ما سبق أن عرفوه، وما قد لا يكون عرفوه بسبب نسيانهم له .

ب ـ ربط ما عرفوه بما نتوقع منهم أن يعرفوه .

جـ ـ توقع مـا نتوقع منهم أن يعرفوه .

د ـ التأكـد مما يعـرفونه وتوليد الثقة في نفوسهم بأنهم حقاً يعرفونه .

إن هنالك حـاجـة لربط مـا نتـعلمـه الآن بما سبق أن تعلمناه، إذا ما أردنا أن يـكون له عندنا مـعنى وأهميـة، وأن نسـتـذكـره ولو لفترة من الوقت، وكلما تعـددت الروابط ومن أكـثـر من زاوية واحـدة، كلما أصـبح للتـعلم عندنا مـعنى أقوى وأكبر، ومن الأفـضل أن تكون توقـعـات المعلم من طلبـتـه عـاليـة ومرتفعة، وأن يعرفوا هم ذلك منه بطريق الإيحاء لهم بذلك أو بطريق مباشرة .

أما من كانت منهم توقعاته عن طلبته متدنية كانت فكرته عنهم غير مشجعة، فلقـوا منه عـدم الاهتمام واللامبـالاة، وقد يقف من إنجازهم وتشجيعهم موقفاً سلبياً مما قد يولد عندهم الإحباط .

الفصل العاشر

الواجبات المدرسية

١ ـ الواجبات المدرسية .

٢ ـ تحديد الواجبات المدرسية .

٣ ـ طرح الأسئلة .

الـواجبـات المـدرسـيـة

يتناول البحث في هذا المجال ما ياتي : ـ

١ ـ مـدى الفترة الزمنيـة التي يستغرقها الطالب في أداء الواجب المدرسي الذي له .

٢ ـ الأهداف التي تخدمها الواجبات في عملية التدريس .

٣ ـ ما يجب أن يعرفه الطالب، وأن يقوم به .

ومـدى ما يعود ذلك على عملية التدريس لتكون أكثر فائدة وأكثر انتاجاً .

في الحـصـة الدراسية يسود نوعان من العمل، أولهما عملية التدريس التي يقوم بها المعلم في الصف باعـتـبـاره وحدة واحدة، أو بتجزئته إلى مجموعات صغيرة يتعامل مع كل منهـا بشكل منفـصل ، وثانيـهما ما يقوم به الطلبة من أنشطة تتعلق بمحتوى المادة الدراسـيـة التي تعلمـوها خلالها ، وعلى حلِّ واجبـات تتعلـق بها ؛ منفردين أم مجتـمـعين ، بعد أن تنتهي الحصة، وبخاصة في المراحل الدراسية اللاحقة ، ثم عمل الواجب خـارج نطاق الحصة سواء أفي المدرسة أم في البيت .

ويعكف الطلبـة على أداء الواجب المدرسي لأسباب عدة هي : ـ

١ ـ إشـغال الوقت وقضاؤه فيما ينفع ويفيد .

٢ ـ توفـر الفـرصـة للطالب للتـدرب على مـا سـبق أن تعلمه ، وممارسة مهاراته التي اكتسبها منه .

٣ ـ تعطي الفـرصـة للمعلم ليقف على مدى ما أنجزه الطلبة من الأهداف التربوية، ومـدى مـا أحرزوه من تقدم في هذا المجال، ما أتقنوا مما تعلموه وما لم يتقنوه .

٤ ـ توقف المعلم على حـقـيـقـة أدائه التـعليمي ليقوم بالتعديل فيه أو التطوير حسب الحاجة .

٥ ـ ينمي عند الطالـب عـادة الانجـاز للعـمل ، والقـيام بالواجـب وتنميـة أسلـوب

العمل عنده وتطوير هذه الأسلوب .

٦ ـ يعطى الطالب فكرة عن أهمية الواجب المدرسي ودلالته ، ومع هذا فقد يكون هذا الواجب مثاراً للمتاعب، وباعثاً على خلق المشاكل إذا لم يتم إعداده بشكل جيد وقد يجد فيه الطلبة متعة العمل ويشعرون معه بمتعة الإنجاز فهم يهتمون بإنجاز ما عليهم من واجب أكثر من اهتمامهم بنوعية هذا الواجب .

وفيما يلي بعض الأمور التي تهم المعلم بهذا الخصوص وهي : ـ

١ ـ على المعلم أن يقوم بالتجوال بين الطلبة أثناء تأدية الواجب لتقديم المساعدة اللازمة لكل من يحتاجها منهم .

٢ ـ أن يعد المعلم الواجب بعناية فائقة ، وبشكل هادف، فاذا أسرع في إعداده أصبحت أهميته وفائدته موضع جدل ونقاش واذا كان الواجب طويلاً أو صعباً أو مكرراً سبّب عند الطلبة الضيق والتبرم، وفتور الحماسة للعمل .

٣ ـ يمكن أن يقدم واجبات متعددة لطلبة متعددين في الصف أو لمجموعة منهم . كما يمكن اللجوء إلى عملية التفريد في إعطاء الواجب، أي أن نعطي لكل فرد واجباً معيناً بعد محاضرة عامة، أو بعد نقاش وحوار عام .

٤ ـ على المعلم أن يراقب عمل كل طالب ليقف على مدى صحته، وبشكل مستمر، وإذا كان الواجب طويلاً لجأ إلى تدقيق كل جزء منه في حينه ودون انتظار لإتمام الواجب كله .

٥ ـ أن لا يغفل المعلم المشاريع الجماعية، وقد يلجأ إلى أن يسند إلى كل طالب في المجموعة جزءاً معيناً من هذا المشروع، بحيث تكون المجموعة كلها مسؤولة مسؤولية جماعية عن انجاز المشروع .

٦ ـ يمكن ـ ومن حين لآخر ـ أن نمنح الطلبة حرية اختيار الواجب، ففي ذلك ما يساعدهم على تحمل المسؤولية والإحساس بها .

٧ ـ قد ينظر بعض الطلبة إلى الواجب المدرسي وكأنه مجرد إشغال للوقتِ ليس غير، وأن المكافأة على القيام به هي مجرد القيام بواجب جديد .

إن المعلم يعطي الطلبة واجبات مدرسية للأسباب التالية : ـ

أ ـ الإعداد لدرس جديد.

ب ـ التدرب على مهارات سابقة تعلموها.

جـ ـ تطوير ممارسته للعمل بشكل جيد .

وإذا ما تبين أن هناك مشكلة تعليمية عامة عند طلبة الصف، أمكن أن نتوقف عن العمل بالواجب من أجل مناقشة هذه المشكلة وشرحها ومعالجتها مع الصف بأكمله وكمجموعة واحدة .

أما الهدف من إعداد المعلم للواجبات المدرسية فهو :

١ ـ تدريب الطلبة على ما تعلموه لنقيس مدى ما تعلموه وأنجزوه .

٢ ـ تهيئة الطلبة للدخول في درس جديد .

٣ ـ قياس مدى قدرة الطالب على الافادة مما تعلمه في مواقف جديدة .

تتنوع الواجبات المدرسية، فقد تكون واجبات كتابية، أو تدريبات في كتب مقررة، أو إعداد تقارير، أو القيام بمشارع فردية أو جماعية، وقد يتطلب القيام بالواجب استعادة معلومات سابقة من الذاكرة، أو اجراءات إبداعية، أو أجوبة بسيطة أو مركبة تتناول أكثر من فكرة واحدة ومهما كان نوع الواجب. فعلى المعلم أن يوضح للطلبة الهدف منه، وأن يقدم لهم الارشادات اللازمة لانجازه، واذا كان الواجب مما يمكن انجازه داخل الصف فعليه أن يتفقد عمل الطلبة ليقدم النصح والارشاد لمن هو بحاجة إليه وقد يقوم بإعادة الشرح والتوضيح، أو طرح الأسئلة التي تساعد الطالب على الإنجاز وبخاصة إذا طالت هذه الحاجة أكثر من طالب واحد .

تحديد الواجبات المدرسية

من المهم للطالب حتى يرتفع مستوى أدائه في الصف ، أن يكون على معرفة تامة بالواجب الذي سيقوم به ، والنشاط الذي سيمارسه، فذلك يساعده على التصرف إزاءه ، ويتم ذلك إذا أعددنا له واجبه بشكل واضح محدد في ضوء خبراته التعليمية وفي ذلك يساعد المعلم على أن يحدد الواجبات المدرسية التي سيكلف بها طلبته، والأنشطة التي سيقومون بها، وستكون توقعاته عن انجاز الطلبة أقرب إلى الحقيقة والواقع، وكذلك مدى تفاعلهم معه، ومدى دوره في العملية التعليمية، ومستوى هذا الدور في مساعدة الطلبة، والاسترسال في توقعاته ، ويختار أنشطة طلبته وواجباتهم على أسس موضوعية . ويحددها لهم بوضوح تام (Medland and Vitale ١٩٨٤م) ، ويكون على بينة من أمره في خطواته التدريسية ، ويزيد من الاتصال الفاعل مع طلبته ، ومن دافعيتهم للعمل .

ويرى (Gnagey ١٩٨١م) وجوب أخذ وجهة نظر الطلبة بعين الاعتبار لشحذ هممهم، والأخذ بيدهم في طريق الانجاز، واذا كنا نقدر للطلبة ما يقومون به، فعلينا كذلك أن نقدر للمعلم جهوده، ومسؤوليته في تعيين واجبات الطلبة، وأنشطتهم وفق احتياجاتهم التربوية .

ويرى كل من (Brophy و Everston ١٩٧٦م) أن هناك أموراً ثلاثة لا بد منها لتسهيل إنجاز الطلبة الأكاديمي والتربوي وهي :

١ ـ تحديد أولويات الانجاز في العمل .

٢ ـ تحديد احتياجات الطالب لتقديم المساعدة اللازمة له عند الحاجة .

٣ ـ ضرورة قيام المعلم بمراجعة أعمال الطالب، وتفحصها، وتدقيقها .

طـرح الأسـئـلـة

تخدم الأسئلة التي يطرحـهـا المعلم في صـفـه أغـراضاً شتى ، وقد يكون لديه أسباب عدة ليطرح سؤالاً معيناً .

مقومات السؤال:

١ ـ أن نعدّ الأسئلة بشكل مسبق ، وعن تفكير سابق بحيث تخدم هدفاً ما .

٢ ـ أن يتناسب مـسـتوى السؤال في صعوبته مع مستوى فهم الطلبة للدرس، وإدراكهم لمضمونه .

٣ ـ أن لا يخرج مـضمون السؤال عن الهدف المحدد له، أو عن مضمون المادة الدراسية .

٤ ـ أن يـكـون الهـدف من السـؤال واضـحـاً في ذهن المعلم قـبل طرحـه على الطلبة .

لماذا نطرح الأسئلة ؟ هناك أسباب عدة لطرح السؤال على الطلبة منها :

أ ـ حمل الطلبة على التفكير .

ب ـ استرجـاع واسـتعادة معلومات وحقائق ومفاهيم سبق أن عرفها الطلبة .

جـ ـ إثارة الاهتمام حـول فكرة مـعـينة، أو حـول مـوضوعٍ ما، أو لإثارة حب الاستطلاع عند الطالب .

د ـ الـوقـوف على نوع الخبرات والمعلومـات التي عند الطلبـة، ومـسـتـوى هذه الخبرات والمـعـارف، والـوقـوف عـلى آرائهـم حـول قـضـيـةٍ مـا أثيرت في الصف .

هـ ـ الوقـوف على مستوى ما بلغوه من استيعاب في حصةٍ ما .

و ـ الوقـوف على الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الدرس .

ز ـ إثارة الحـوار والمناقشة .

ح ـ تشـجيع المشاركة الصفية وبخاصة عند الطالب الخجول أو المتردد .

ط ـ جلب انتباه الطالب لأمر ما داخل الحصة .

هـذا مـع الـعلم أن التـعـامل مع مـا يتلقى المعلم من إجـابات عما يطرح من أسئلة، لا تقل أهميـة عن طرحـه للأسئلة نفـسـهـا ، فيتقبل الاجابة الصحيحة مهما كـانت ويعـمل على تعـزيزها، ويعمد إلى تقويم الإجابة الخاطئة بأسلوب لا ينفر منه الطالب، أو يشعر معه بالضيق أو النقص .

وعلينا أن لا نهزأ بأية حـال من إجـابة الطالب مهما كانت ، وكيفما كانت ، أو أن نـجـعـل مـنهـا مبرراً لنقـدٍ لاذع له ، أو تعليقٍ جـارح نتناوله به ، فـالمهم هو أن نتحرى مكمن الخطأ في الإجابة الخاطئة ومعرفة أسبابها للعمل على تلافيها .



التواصل والاتصال

١ ـ التواصل والاتصال .

٢ ـ الاتصال مع أولياء الأمور .

٣ ـ الاتصال مع الزملاء .

٤ ـ الاتصال مع الأجهزة الأخرى .

٥ ـ الاتصال الصفي .

٦ ـ الاتصال غير اللفظي .



التـواصـل والاتـصـال

يحتـاج المعلم في عـمله إلى أن يتـصل مع الطلبة وأولياء أمورهم ومع زملائه من المعلمين والإداريين ، إمـا بقصد التداول في شؤون تعليمية أو أكاديمية أو إدارية تهمّ الجـمـيـع ، وقـد يمـتـد ذلك إلى شرائح عـديدة من شرائح المجـتـمع على اخـتـلاف مـسـتـوياتها ، الأمـر الذي يتطلب أن يكون هذا الاتصـال فاعلاً ومثمراً، وأن يكون مـتـواصلاً كذلك إذا ما أردناه أن يكون ذا فاعلية، وحتى يتم ذلك لا بد من توافر ما يأتي : ـ

١ ـ أن نولي من نتـصل به كل رعـاية واهتمام، ونُصـغي إليـه بكل جـدية ونأخـذ مـا يقـوله ويراه بعين الاعـتـبـار، فـلا نهمله، وإنما نعطيـه حقه من البحث وتقليب وجهات النظر .

٢ ـ أن نوفـر له معلومات كافية وصحيحة عن الأمر الذي جاء يستعلم عنه .

٣ ـ أن نزوده بالمعلومـات التي يطلبـها، بأسلوب ودي وطريقة بناءة .

الاتـصـال مـع أولـيـاء الأمـور

تقـوم المدرسـة عـادة باعـداد الترتيـبـات اللازمة لعقد اجتماعات مع أولياء أمور الـطلبـة عـدة مـرات في العـام الدراسي، وبشكلٍ منظم للتـداول في شـؤون المدرسـة بشكل عـام ومـا يهم الطلبـة بشكل خاص من أجل ايجاد صيغة للتعاون بين الطرفين لتـوفير احـتـيـاجـات المدرسـة وطلبـتـهـا، ولتكون المدرسة من النوع الفاعل لها كيانها عندهم، وصـورتها المـمـيـزة في نظرهم ونظر الطلبـة على حـد سـواء وقـد يشكلون في الغـالـب منهم مجلس آباء ومعلمين ليقوم بهذه المهمة نيابة عنهم، إذ ليس في وسع كل ولـي أمـر أن يكون على اتصـال دائم بالمدرسـة للتـعـرف علـى أحوالها واحتياجاتها ،

وأحوال طلبتها بشكل عام ، وأبنائهم بشكل خاص ، ومن هنا كانت أهمية إرسال تقارير دورية إلى ولي أمر كل طالب، تطلعه فيه على حقيقة وضع ابنه في المدرسة من ناحية أكاديمية واجتماعية ، وما عنده من مواهب وميول واهتمامات، وتزويدهم بالإرشادات اللازمة ليعملوا على تنميتها وتطويرها ، والتعاون المشترك من أجل ذلك.

يتوق الآباء لسماع أخبار طيبة من المعلمين عن تقدم أبنائهم في المدرسة، ويقدرون للمدرسة والمعلم على حد سواء هذا الإنجاز الطيب، مما يجعلهم يميلون إلى أن يتعاملوا مع المدرسة بشكل إيجابي، لحل مشاكل المدرسة بشكل عام وحل مشاكل الطلبة والمعلمين كذلك Topping wolfendole ١٩٨٥م .

ومن الجدير بالذكر أن كثيراً من أولياء الأمور لا صلة لهم بالمدرسة ولا بالمعلمين فيها ، إما لأنهم لا يقدرون أهمية ذلك وإما لأنهم لا يقدرون المدرسة وأثرها على مستقبل أبنائهم حق قدرها ، وإما لأنهم مشغولون معظم الوقت في أعمالهم الخاصة لدرجة تحول دونهم ودون التوجه للمدرسة للحصول على صورة عن واقع أبنائهم المدرسي ، وإما لأن أبناءهم لم يخلقوا مشاكل سلوكية مع معلميهم أو مع الطلبة الآخرين مما يضطر المدرسة إلى استدعائهم إليها لإطلاعهم على ذلك والعمل على علاجها معاً. وقد يكونون ليسوا في مستوى أكاديمي معين يمكنهم من تقديم أية مساعدة للطلبة أو تقديم العون لهم إذا ما كانوا بحاجة إلى ذلك .

وهناك من لا يأبه منهم للقيام بزيارة المدرسة حتى ولو تلقى دعوة لذلك، ولا يُلقى بالاً للاشتراك في اجتماع عام يعقد في المدرسة أو لزيارة معرض تقيمه في نهاية العام للاطلاع على أنشطة المدرسة .

وقد يترددون في الحضور خشيةً من سماع ما لا تُحمد عقباه عن أبنائهم في المدرسة، أو يجدون حرجاً في زيارتها إذا قام أولادهم فيها بمشاكل سلوكية أو تعليمية وقد لا يحدث في المدرسة الاهتمام الكافي واللقاء الودي من المسؤولين في المدرسة ليتشجعوا على زيارتها وقد تكون صورة المدرسة التي يحملونها عنها صورة غير مشجعة نتيجة الصورة التي حملوها أيام طفولتهم عن المدرسة التي تعلموا فيها .

إن استخدام المعلمين الأسلوب الودي المناسب في التعامل مع أولياء الأمور، يؤدي إلى إيجاد علاقة بنّاءة معهم، تساعدهم على ما يلي : ـ

١ ـ وجود مناخ إيجابي في الصف يساعد على التعلّم مما يجعل الصورة التي يحملها الطالب عن المدرسة ومعلميها صورة إيجابية ، وكذلك الحال فيما يرد على ألسنتهم عنها من أقوال .

٢ ـ أن يكون كل ما يصدر عن المعلم للآباء أو أبنائهم ايجابياً يبعث على تشجيعهم للاتصال بالمدرسة، فالعلاقة الحسنة بين المعلم وأولياء الأمور تساعد على أن ينقل اليهم آراء موضوعية، حيث يبحث معهم قضايا صعبة وشائكة حول أبنائهم تلقى منهم التقدير، لأن ما سيقوله في هذه الحالة يستند على معلومات حقيقية وواقعية، أكثر من استناده إلى فرضيات وآراء محتملة، وسيحرر هذا الاتجاه المعلم من الحرج واللجوء إلى الفرضيات والتعميمات في كل علاقة له بهم.

الاتصال مع الزملاء

حين يبدأ عام دراسي جديد ، ويترفع معظم الطلبة إلى صفوف أعلى، تُنقل ملفاتهم الشخصية وتقاريرهم إلى معلمهم في الصف الجديد الذي يقوم بدوره بدراسة وافية لهذه الملفات والتقارير ليأخذ صورة واضحة عن طلبته للعام الجديد، من حيث مستواهم الأكاديمي ومنجزاتهم الدراسية، ليساعده ذلك على، البدء بعام دراسي جديد ، وهو مطمئن ليبني خطته الجديدة، وبخاصة حين تكون المعلومات التي بين يديه تستند إلى أسس موضوعية، تتحدث عن سلوك الطلبة ومهاراتهم وقدراتهم المميزة ـ إن وجدت ـ ومستواهم الدراسي في المواد التعليمية التي سبق أن

درسوها في عامهم السابق ، وقد تحوي معلومات دقيقة عن مدى ما قطعه الطلبة من المنهاج الدراسي في مختلف الميادين الدراسية .

إن مثل هذا العمل يوفر الفرصة للمعلمين ليعملوا معاً كفريق واحد في التخطيط للتدريس ، لأنه يوفر لكلٍ منهم المعلومات اللازمة له في عمله المستقبلي، والذي يعتمد على ما يوفره له زملاؤه من معلومات عن طلبته الجدد، ومدى صحة هذه المعلومات وواقعيتها، وحين يناقشون معاً أحوال طلبتهم خلال العام الدراسي.

الاتصال مع الأجهزة الأخرى

يحتكُّ المعلم مع غيره من العاملين في المدرسة من غير المدرسين ، كطبيب المدرسة مثلاً والممرضين، والمرشد النفسي والتربوي والاجتماعي، وكل من له علاقة بالطلبة، وتمس أمورهم الصحية والنفسية والتربوية والاجتماعية والإدارية ، وهم في قراراتهم يعتمدون كثيراً على ما يزودهم به المعلم من معلومات عن أي طالب يريدون مساعدته أو بحث قضيته، كلٌ حسب تخصصه في ميدانه ، باعتبار المعلم هو المصدر الأهم الذي تتوفر لديه مثل هذه المعلومات، لكثرة احتكاكه المباشر بالطلبة .

فالمرشد النفسي مثلاً ، يطلب من المعلم أن يزوده بمعلومات عن طالب معين ، تتعلق بمستواه الدراسي ، وسلوكه الاجتماعي في سلسلة من المواقف والحالات ، والطبيب كذلك يطلب منه معلومات عن قدرة طالبٍ ما في إرسال المعلومات، واستقبالها من حيث قدرته على السمع والبصر، والنطق بوضوح، ومن حيث قدرته على امتلاك المهارات اللغوية ، ومن حيث الدقة والزمن اللازمين لذلك، وما إذا كان عنده معيقات سمعية أو بصرية أو غير ذلك .

إن علاج أية قضية خاصة تظهر عند طالب ما ، يعتمد نجاحها على الأساس الذي بُنيت عليه المعلومات المتوافرة عنه وعن حالته ، والتي نستقيها من المرشد التربوي أو الاجتماعي أو الطبيب ، وتوافر المعلومات ودقتها والقرار المتخذ بناء

عليـهـا ، لن يتـحـقق صـلاحـيـتـه إلا بوجود عدة تقارير عن الطالب نفسه في هذا المجـال، فـعـلاج المشكلة لا يتأتى بمـجـرد تقـديم توصـيـة مـا لحلها أو تشخيصها وعـلاجـهـا، ويصـبح عـلاجها صعباً إذا لم تتوافر التفاصيل الكافية عما تعلمه الطفل من مـهـارات ، والأسلوب الذي تم به ذلك، وعن نوع العـلاقـة التي يقـيـمـهـا مع زمـلائه الطلبـة، ومـا أحـرزه من نجـاح في دراسـتـه وفي مختلف فـروع الدراسة، وأن تكون المعلومـات المقـدمـة إليـه مـوثقة ومكتوبة بوضوح، وتنطبق على حقيقة الطالب وواقـعـه، ومـن الأهميـة بـمـكـان أن نقف على رأي الآباء، ووجـهـة نظرهم في هذه المعلومـات من أجل القـيـام بمـراجعة شاملة لها، وتحري الدقة والصواب فيها بحيث تكون حـقـائق قد عرضت بكل نزاهة وموضوعية .

الاتـصـال الـصـفـي

الاتصـال الشـفـوي هو الأسلوب الشـائع في الصف بين الطلبـة بعـضـهـم مع بعض، وبينهم وبين المعلم، غير أن هذا الأسلوب أحـيانـاً قد يتحول إلى وجود ثرثرة تصل حـدَّ الضـجيج مما يعيق سير العمل داخل الصف ، ويخلُّ بنظامه، الأمر الذي يشكل حساسية عند الكثير من المعلمين. ١٠٧٧م Portecus .

لـقـد تـناولت هذه الظاهرة العـديد من الدراسـات والأبحـاث خلصت إلى أن أسـباب حدوثها ويعود إلى العوامل التالية وهي : ـ

١ ـ نوع تصميم البناء المدرسي .

٢ ـ نوع تنظيم غرفة الصف .

٣ ـ نوع أسلوب التدريس .

وعلينا للتـعـامل مع مـثل هذه الظاهرة أن نسـتـعين بالأسئلة التالية، والاجابة عنها وهي : ـ

١ ـ أن نُحـدد مـصادر هذه الضجة التي تعكر جو الصف ، وتعيق سير العمل فيه.

من أين تأتي ؟ هل من خارج الصف ؟ أم من داخله ؟ هل كانت بسبب تحريك الطلبة مقاعدهم، أم من الطلبة أنفسهم، أم ان مصدر ذلك هو المعلم نفسه بسببٍ من تصرفاته .

٢ ـ ما الخطوات التي نتخذها لتخفيف حدة هذا الضجيج وقوته ؟ هل يُسهم ترتيب البرنامج اليومي في جدول الدروس الأسبوعي في وجود هذه الضجة ؟

٣ ـ ما مدى ارتفاع الصوت الذي تسمح به أنت كمعلم داخل الحصة، وبخاصة أثناء احتدام النقاش والحوار بينك وبين الطلبة، أو خلال القيام بالأنشطة، أو أثناء توزيع الأدوات المدرسية على الطلبة، وأي أنواع الأنشطة التي لا بد من حدوث ضجة أثناء القيام بها ؟ وما الحد المسموح به لمثل هذه الضجة، وما الذي لا يتطلب منها وجود أية ضجة على الاطلاق ، وإنما يتطلب الهدوء والصمت المطبق، مثل : ارتياد المكتبة، أو إجراء الامتحانات .

الاتصال غير اللفظي

للاتصال غير اللفظي أثره الهام في دور المعلم أثناء الحصة، وبخاصة في نقل الحماسة للدرس، وجلب الانتباه للمعلم .

إن التجربة المشتركة أيام التلمذة والتي يمكن استرجاع ذكراها هي تلك الأمور التي يُقبل عليها الجميع بحماسة واستمتاع، أو تلك التي يقبلون عليها بفتور بعيدين عن كل حماسة أو متعة، فالحماسة للحصة، أو الافتقار لها أمر ينتقل من المعلم إلى الطلبة بطريق التأثر والتأثير ، وليس عن طريق الإرشاد ، وإصدار التعليمات، أو سماع المواعظ وكذلك الحال حين يتحدث أحد الناس في موضوع عام كزميل لنا، أو خطيب فينا .

وعلى المعلم باعتباره قائداً أن لا يعتمد في اتصاله مع الطلبة على الاتصال اللفظي فحسب ، مهما كان بارعاً في ذلك ، كما أن في نبرة الصوت أحياناً ما يثير الانتباه عند الطلبة ويوقظ إحساسهم ، وأكثر ما يبعث في الطلبة الحماسة للحصة

حين يكون المعلم نفسه متحمساً لها ومنفعلاً بها ، والذي يبدو وكذلك من السياق اللفظي الذي يخاطب به الطلبة ، والذي سرعان ما تتفاعل معه العناصر غير اللفظية ، وتتداخل معاً بنجاح ، لتدعم رسالته اللفظية ، وبخاصة إذا كان حديثاً يجلب الأسماع ، واضحاً في الأذهان ، الأمر الذي يزيد من انتباه الطلبة ، ويعمل على تقويته على مر الأيام .



التقويم

١ ـ التقويم الصفي .

٢ ـ قياس المهارات الآلية للراءات الثلاث .

٣ ـ تقويم الطلبة .

٤ ـ التقويم والحصة الصفية .

٥ ـ التقويم الذاتي عند المعلم .



التقويم الصفي

ليس في وسع الانسان أن يحتفظ بذاكرته كل ما يمر به من أحداث، وبخاصة ما تعلّق منها بالتفاصيل، وعليه إذا أراد المعلم أن يقف على حقيقة عمله وعمل طلبته، فإن عليه أن يقوم بعملية تقويم مدروسة ومخطط لها، تستند على أسس موضوعية، ومع أن هناك طرائق عدة لهذا التقويم كالملاحظة والاختبارات بأنواعها وملء الاستبانات، إلا أن تسجيل ما يتم داخل الحصة من إجراءات وتفاعلات قد يكون أكثر هذه الطرائق فائدة، فتسجيل الوقائع التي تتم داخل الحصة توقفنا على الاتجاهات في التدريس، وبخاصة إذا توفر لدينا وقائع مسجلة في أكثر من موقف صفي، وفي أوقات مختلفة ولأكثر من مادة دراسية، فهو يساعدنا على إبداء ملحوظات هامة نتيجة المقارنة بين هذه الوقائع المسجلة، للوقوف على مدى ما فيها من تطور نحو الأفضل أو أنها كانت تسير نحو الأسوأ، أو بقيت على حالها دون تغيير، ويمكن لنا عن طريق التسجيل أن نعيد مشاهدة هذه الوقائع وسماعها لأكثر من مرة واحدة، وتوجيه الاهتمام إلى نقطة معينة وأهداف محددة، إذا ما أردنا ذلك للتأكد من القرار الذي اتخذناه بشأنها في مرة سابقة .

إن تسجيل وقائع الحصة الصفية ، ومشاهدتها على الفيديو مثلاً لها فوائدها ومنها :

١ ـ يوفر الأساس الذي نستند اليه في تقرير ما عند الطلبة من معارف ومهارات .

٢ ـ يساعد المعلم على تقرير ما الذي يجب عليه أن يقوم به من إجراءات لتلافي ما قد يكون من نقص ، أو إجراء التعديل المناسب في الخطة الصفية ، والأسلوب الذي تم به تعليمها ، أو في تصرفاته مع الطلبة ، ومعالجاته للمواقف الصفية المختلفة، حيث يشاهد بنفسه حقيقة ما جرى فيها ، ليحكم هو بنفسه على الخطوة التالية التي عليه أن يتخذها بناء على مشاهدته .

٣ ـ يستطيع المعلم بذلك أن يحدد مدى ما أحرزه طلبته من تقدم في تحصيلهم

الدراسي، وإنجازهم فيه .

٤ ـ يمكن للمعلم أن يفيد في أساليب التدريس وتحديد الناجح منها، وبخاصة إذا شاهد أكثر من تسجيل واحد لمعلمين متعددين وبأساليب متعددة .

٥ ـ تسهل مهمة المعلم في إعداد تقرير عن وضع الطالب الأكاديمي، والسلوكي ليطلع عليه أولياء الأمور، كما يساعد الطلبة أنفسهم إذا ما شاهدوا هذه التسجيلات أن يقوموا بتقدوم ذاتي، وبخاصة إذا شاركوا في مناقشة ما رأوه على الشاشة مع معلميهم وزملائهم، ليكونوا مشاركين في اتخاذ القرار المناسب حول ما شاهدوه، كما يمكنه من مشاهدة غيره، من المعلمين أثناء حصة صفية، ويبدي ما يراه من ملحوظات إزاءها تكون موضع نقاش وحوار جماعي، للوصول إلى قرار مشترك نحو الأفضل .

كما أن مشاهدة المعلم لشريط تسجيل الفيديو قد يجذب نظره إلى طالب معين في الصف، لم يسبق أن لفت الانتباه إليه في الوقت الذي يكون هو فيه بحاجة إلى تقديم مساعدة أسرية أو صحية أو غيرها من أنواع المساعدات .

في قياس المهارات الآلية للراءات الثلاث
القراءة والكتابة والحساب

من المفروض أن يكتسب الطفل في المرحلة الابتدائية (الأساسية) الدنيا مهارات آلية في المواد الدراسية، وبخاصة في الراءات الثلاث ، (القراءة والكتابة والحساب) ، باعتبار إتقان هذه المهارات ليتمكن الطالب من استزادة المعرفة والاطلاع على مختلف ميادين حقول المعرفة ، فهي الوسيلة الأكثر شيوعاً ، والأسهل ، والأقل كلفة لتحقيق ذلك ، ولذا كان إتقان المهارات الأساسية أمر لا مندوحة عنه، فالقراءة والكتابة هي أكثر صور الاتصال اللغوي مع الآخرين شيوعاً علاوة على التعبير الشفوي، كما أنها أسهل وسائل الاتصال سرعة واستعمالاً .

ومن هنا كـان من واجب المعلم أن يعـمل على تنمـية المهارات الآلية في القراءة والكتـابة، ليـصل الطالب فـيـها فيا بعد إلى مرحلة الطلاقة، وأن يقوم بعملية تقويم مـستمرة لذلك، وبخاصة في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل المدرسية، وأن ينوّع أسـاليب التقويم لترسيخ هذه المهارات عند الطالب مثل : ـ

١ ـ أن يكون قـادراً على تحليل الكلمة وتركيبها .

٢ ـ أن يكون قادراً على استخدام الكلمات في جمل مفيدة .

٣ ـ أن يكون قـادراً على قراءة الكلمة حيثما كان موقعها في الجملة .

٤ ـ أن يكون قادراً على استنباط معناها من السياق العام للجملة .

٥ ـ أن يكون قـادراً على تمـييز معناها من بين معاني غيرها من الكلمات وبخاصة تلك الكلمات التي تشترك معها في الاشتقاق أو في ترادف المعنى .

٦ ـ أن يكون قـادراً مـا أمكنه على تشكيل كلمات ذات معنى ودلالة من الحروف التي تتشكل منها الكلمة. مثل : (أمل ، ألم ، ملأ) من الحروف : (الهمـزة واللام والميم) .

٧ ـ أن يشكل عدة جمل من كلمات معينة بتغيير موقع الكلمة في الجملة، ليرى ما إذا حصل اختلاف في السياق العام للجملة أم لا .

٨ ـ القدرة على تمييز الحروف المتشابهة لفظاً، مثل: (ق ، ك) والمتشابهة شكلاً مثل: (ج ، ح ، خ) وهكذا .

٩ ـ أن يكون قـادراً على ملء الفـراغ في الجـملة بالكلمة المناسبة والحفاظ على السياق العام للجملة، مثل :

أ ـ أنا اسـمي . . . . ، وجارتي اسمها هند. اسم جارتي هند ، أما اسمي فهو . . . .

ب ـ . . . . حسن الكوب ماءً .

جـ ـ وقع حسن فصرخ من شدة . . . .

١٠ ـ أن يقارن الطالب بين الكلمات في المبنى والمعنى، مثل :

ما الذي نقوم به من تغيير على كلمة (مَهر) مثلاً لتصبح (زَهر) أو لتصبح (قهر)، أو لتصبح (دهر) أو (شهر) أو (نهر) وهكذا .

١١ ـ قارن بين كلمة : (قال) و (كال) في اللفظ والمعنى أو (قَلَع) و (قَلَب)

أو بين كلمة : (أمير) و (أسير) و (أخير)

أو بين كلمة : (حرير) و (سرير) و (خرير) و (ضرير) .

١٢ ـ نطلب من الطالب أن يأتي بأمثلة مشابهة على كل نوع من التدريبات أعلاه .

إن التعليم بالوقوف على حقيقة ضعف الطالب بعد تشخيص هذا الضعف، ومعرفة أعراضه وأسبابه، هو أسلوب فاعل في التقليل من الأخطاء التي يقع فيها الطالب (١) ، ويعود هذا الأسلوب بفائدة على جميع الطلبة بغض النظر عن مستواهم العقلي، ويؤدي بهم إلى انجاز أفضل وبخاصة مع ازدياد الاتجاه نحو التفرد في التعليم، والتفرد في المنهاج .

إن بضع دقائق يقضيها المعلم في المناقشة مع طلبته هي على الطالب أجدى بكثير من وقت طويل يقضيه في حل مسائل بطريقة خاطئة، وفي ظل ظروف نفسية سيئة، يخيم عليها جوٌ من الفهم الخاطيء، وهو كذلك أجدى من الوقت الذي يقضيه المعلم في تصحيح الأخطاء في أوراق الإجابة. ليتعرف على عدد الإجابات الصواب، وعدد الإجابات الخطأ ليقرر بذلك العلامة أو الدرجة التي يستحقها الطالب بناء على ذلك .

إن كثيراً من العمليات الحسابية الخاطئة التي يقوم بها الأطفال، قد تكون نتيجة عدم المبالاة، أو نتيجة الجهل بحقائق الأرقام في العمليات الحسابية، ومن

---

(1) A guide to the diagonistic teaching of Arithmatic. 1972 E. Reusman .

المفيد أن نفرق بين خطأ ما وقع بمحض الصدفة، وبين آخر وقعنا فيه، ونكرره مرات عدة .

وإذا تبين لنا أن الخطأ في الأعمال الحسابية المجردة، أو في خطوات الحل يرجع إلى الإهمال، وليس إلى غموض في إدراك المفهوم الحسابي، كان على المعلم أن يقدم لطلبته أعمالاً تستدعي منهم اليقظة والانتباه، فضلاً عن التركيز في التفكير، والتزام بالدقة في العمل .

إن دور التعزيز للخبرات المكتسبة أمر ضروري لامتلاك المعرفة، وفقدان عامل التعزيز هذا لأي مفهوم كان، يضعف من الاعتماد عليه كأساس ثابت في قدرتنا في الرياضيات، فالتعزيز يعطي الطالب الثقة بقدرته على توظيف معرفته في مواقف حياتية مماثلة، والافادة منها كأساس لاستيعاب مفاهيم جديدة. فالطالب قد يستوعب المفهوم الذي تعلمه، ولكنه مع ذلك يرتكب أنواعاً من الخطأ في حالات متعددة، تؤدي إلى حل خاطىء، ومن هنا يتبين أن عدم تثبيت المفاهيم يعمل على إحباط كل من المعلم والطالب على حدٍ سواء .

وإليك المثال التالي :

$$\begin{array}{r} ٢٣٤ \times \\ ٢٢ \\ \hline ٤٦٨ \\ ٤٦٨ \\ \hline ٥١٥٨ \end{array}$$

إن المثال السابق يدلُّ على أن الطالب قد أتقن عملية الضرب المجردة، ولكنه أخطأ في جمع الرقمين : (٦ و ٨) . ولذا فهو لا يحتاج في هذه الحالة إلى ترسيخ مفهوم الضرب عنده، وإنما يحتاج إلى متابعةٍ من المعلم إلا إذا ارتكب خطأ مماثلاً، فتصبح الحاجة عندها إلى أن نعيد حسابنا في عملية الجمع .

أما في المثال التالي :

٥٤٣ ×
٢٣
————
١٦٢٩

فعلى المعلم في هذه الحالة أن يتأكد من مقدرة الطالب على الضرب برقمين، أو يتأكد من أن الطالب قد تسرّع في هذه الحال، أو أن انتباهه كان موزعاً وليس مركزاً فلم يكمل ما بدأ به .

أما في المثالين التاليين :

٣٩ × ٧	و	٣٦ × ٧
٢٣٤		٢١٢

فعلى المعلم في مثل هذه الحالة أن يقرر ما إذا كان ارتباك الطالب في الحل، يعود لعدم قدرته على التركيز، أم بسبب ضعف لديه، في التمييز في قيمة الرقم حين يتغير موقعه في العدد، وتتغير قيمة منزلته العددية تبعاً لذلك .

وفيما إذا كانت تدل منزلته في العدد على الآحاد أم على العشرات أم المئات أم غير ذلك . . . .

وعلى المعلم في تعليمه القسمه للطلبة أن يتأكد من قدرتهم على الجمع والطرح والضرب ليتمكن من تشخيص ضعفهم فيها، ومن ثم علاجه بعد تحديده، ومعرفة موقعه .

إن الطالب ليجد صعوبة في إتقان أية مهارات أساسية، وبقدر أكبر من قدرته على استيعاب الخطوة النهائية في الحل، وأية مهارة ذهنية لا بد لها من إتقان مهارات أخرى مسبقة تكون أساساً لما بعدها من مهارات، فإتقان عمليات الضرب والطرح

عنصر أساي لإتقان عملية القسمة، واستيعاب تغير قيمة الرقم المتغير بتغير منزلته أمر أساس للقيام بأية عملية حسابية .

إن اكتشاف المعلم للطريقة التي يفكر بها الطالب في حل مسألة ما، أو الخطوات الاجرائية التي يقوم بها، وتقوده إلى حل خاطىء هي من أكبر التحديات التي تواجه المعلم، وهي أمر يدعو إلى الدهشة والعمل معاً، وكلما كثر عدد الطلبة داخل الصف وجدنا أن هذه الأخطاء تتعدد، وتختلف أسبابها نظراً لما بين هؤلاء الطلبة من فروق فردية في القدرة على الاستيعاب وفي قدرتهم على التفكير، وطراز هذا التفكير .

إن تصحيح الأعمال الحسابية للطلبة دون الوقوف على حقيقة الخطأ ونوعه يؤدي، إلى أن يمتلك الطلبة الحد الأدنى من المهارات الحسابية اللازمة، ومن واجبنا ـ نحن المعلمين ـ أن لا نقصر اهتمامنا بالجواب النهائي وبالخطوة النهائية للحل، وخصوصاً في بادىء الأمر، وإنما علينا أن نتفقد جميع خطوات الحل لنحدد الخطوة التي وقع فيها الخطأ ، ثم نتحرى أسبابه لنقف على مواطن الضعف عند الطالب، ومن ثم نعمل على معالجته ، وكمثال على ذلك ما يلي :

$$٣\frac{١}{٣} \div ٢\frac{٢}{٧} = ١\frac{١١}{٢٤}$$

إن الجواب هذا صحيح، إلا أن على المعلم أن يطلع على خطوات الحل ليتأكد من صحتها، حتى يتثبت من مدى فهم الطالب، وقدرته على الحل، ولا بأس من أن يتسامح المعلم باختصار الطالب لبعض الخطوات في الحل إلا أن ذلك يجب أن لا يكون الا بعد أن يتأكد المعلم من قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم والمهارات اللازمة للحل، وعلاقة كل منها بالأخرى .

إن الوقوف على أعراض الضعف في أية مادة تعليمية، وتشخيص هذه الأعراض، وتصنيفها لا تساعد المعلم على اختيار أفضل السبل لمعالجتها فحسب، وإنما تساعده كذلك على استخدامها كبدائل في الفحوص الموضوعية التي يعدها،

فكثيراً مـا تكون إجـابة الطالب دالة على نوع الخطأ الذي ارتكبـه، وعـامل يسـهل له مـعـالجته، وكلما أكثر المعلم من استخدام هذا الأسلوب في تدريسه، كلما جنى فوائد كـبيرة، ويخـاصـة انه إحدى الوسائل للتعليم الإفرادي والذي له أثر فاعل في عملية التـعلم والتعليم، ويعطي فكرة عن مستوى الصف، ونوع المادة والمنهاج .

وقـد نسأل الطلبـة مـثـلاً لترسـيخ مـفـهـوم الضرب عندهم، وعـلاقته بالجمع والقسمة، **فنقول** : ما حاصل ضرب العدد (٨) في العدد (٥) ؟

كم ثمانية توجد في العدد (٤٠) ؟

كم خمسة يوجد في العدد (٤٠) ؟

بأي عدد نضرب العدد (٨) ليكون الناتج (٤٠) ؟

بأي عدد نضرب العدد (٥) ليكون الناتج (٤٠) ؟

أيهما أكبر حـاصل ضرب العـدد (٨) في العـدد (٥) ، أم حـاصل ضرب العدد (٥) في العدد (٨) ؟ ولماذا ؟

إذا وضـعنا كل (٨) قـروش في علبـة ، فكم علبـة نحتاج إذا كان معنا (٤٠) قرشاً ؟

إذا وضـعنا كل (٥) قـروش في علبـة ، فكم علبـة نحتاج إذا كان معنا (٤٠) قرشاً ؟

إذا كـان ثمن القلم الواحـد خمسة قروش ، فكم قلماً أستطيع أن أشتري بمبلغ (٤٠) قرشاً ؟

إذا كـان ثمن القلم الواحـد ثمانية قروش ، فكم قلماً أستطيع أن أشتري بمبلغ (٤٠) قرشاً ؟

إذا كـان ثمن الدفتر الواحـد خمسـة قـروش ، فكم قـرشاً يجب أن يكون معي لأشتري ثمانية دفاتر ؟

إذا كـان ثمن الدفتر الواحـد ثمانيـة قـروش ، فكم قـرشاً يجب أن يكون معي لأشتري خمسة دفاتر ؟

تقويم الطلبة

التقويم عملية هامة ، وعنصر أساس في عملية التعلّم والتعليم ، فنحن نتخذها أساساً لتصنيف الطلبة، وهو الأساس الذي نسير عليه في ترفيع طالبٍ إلى صف أعلى أو إبقائه في صفه، كما نعتمد عليه في تقرير أصحاب الكفايات العالية من الطلبة، وهو الذي يوقفنا على حقيقة موقعنا التعليمي لنتخذ قرارنا بالانتقال خطوة إلى الأمام، أو بالبقاء حيث نحن، أو بالقيام بمراجعة عامة شاملة لما سبق أن علمناه وتعلمناه .

وبالتقويم يحدد المعلم خطأه، والأخطاء التي قد يقع فيها الطلبة، وتقرير من تقع عليه تبعة هذه الأخطاء، وما الذي يجب عليه أن يقوم به ليعالجها ويتلافاها في المستقبل .

فإذا اكتشف المعلم خطأً ما ، أو قصوراً ما في عملية التعلم والتعليم بادر إلى سؤال نفسه الأسئلة التالية :

١ ـ من المسؤول عن هذا الخطأ ؟ وعلى من تقع تبعته ؟

٢ ـ ما الذي سأقوم به لتلافي هذا الخطأ حتى لا يتكرر في المستقبل ؟

فقد يُرجع المعلم هذا الخطأ إلى قصور منه ، سواء في الاعداد والتخطيط ، أم في عملية التدريس داخل الصف . وقد يُرجعه إلى قصور الطالب في أداء واجبه كطالب ، ثم يأخذ في تحري أسباب هذا القصور ومن ثم يضع خطة للتغلب عليها .

ولا بد لنا في الحديث عن تقويم الطلبة من أن نتطرق إلى ما يلي : ـ

١ ـ ما الذي نعرفه عن الامتحانات التي يجريها المعلم سواء أكانت امتحانات قصيرة؟ أم امتحانات طويلة ؟ وما إذا كانت شفوية أم تحريرية ؟

٢ ـ ما الغاية من اجراء الامتحانات للطلبة؟ ومتى يتم إجراؤها؟ وتحت أية ظروف؟ وما الفائدة التي تعود من ذلك على المعلم والطالب وعلى عملية التدريس ؟

٣ ـ كيف يمكن للمعلم أن يحسّن الأسلوب الذي يقوم به الطلبة، ويطوره ؟

ومن هنا كان على المعلم وقبل أن يجري أي اختبار أن يسأل نفسه :

١ ـ ما الأهداف التي أسعى إليها من عملية التقويم ؟

٢ ـ ما المعلومات التي أحتاجها لاتخاذ أي قرار بشأن هذه الأهدف ؟

إن الهدف التقليدي والشائع في المدارس من إجراء الامتحانات للطلبة هو المساعدة على تصنيفهم وتبويبهم، معتمدين في ذلك على نتائج هذه الاختبارات في الوقت الذي يرى فيه بعض المربين أن الهدف الأول من هذا التقويم هو العمل على تحسين عملية التعلم والتعليم، والعمل على تطويرها، ليتلقى الطلبة تعليماً أفضل، للوصول إلى تعلّم أفضل .

إن أي تقويم لعمل الطالب في المدرسة يجب :

١ ـ أن يكون منبثقاً من عملية التدريس نفسها، وليس خارجاً عنها .

٢ ـ أن تكون عملية التقويم عملية مستمرة، وأن تبدأ في وقت مبكر من الفصل أو السنة الدراسية، حتى تساعد على جمع المعلومات اللازمة عن الطالب في وقت مبكر وحتى يمكن عن طريق مقارنتها بالفحوصات السابقة واللاحقة أن نتعرف على مدى ما طرأ من تقدم على المهارات والحقول المعرفية التي تعلمها الطلبة، وحتى يكون بالامكان علاج أي ضعف نستشفه نتيجة ذلك في الوقت المناسب، وقبل أن يستفحل أمره .

٣ ـ أن تكون عملية التقويم عملية شاملة ، تتضمن أكثر من وجهة نظر ، وأكثر من انطباع .

٤ ـ أن يشارك المعلم في اتخاذ القرارات التعليمية فيما بعد، لأن عملية التقويم هي عملية تشخيصية، تزودنا بمعلومات حول ما قد يكون هناك من مشاكل في عملية التعلم والتعليم .

إن الاعداد الجيد للاختبارات المدرسية هو الخطوة الأولى نحو تَقَدُّم جيد لعملية التدريس .

وفيما يلي أمور يمكن استخدامها لتحسين أساليب تقويم الطلبة ، وتفعيل استخدام هذه الأساليب، وهي : ـ

١ ـ أن يركز المعلم جهوده على تقويم أهداف التعليم العامة، فلا يقتصر منها فقط على تلك التي يسهل قياسها .

٢ ـ أن يطور اختباراته لتشمل فترة تعلّم طويلة قد تمتد فصلاً دراسياً أو سنة دراسية .

٣ ـ أن يعدّ طلبته ويدربهم على الجلوس للامتحانات بمختلف أنواعها ، كاختبارات المقال أو الاختيار من متعدد، أو المقابلة أو غير ذلك .

٤ ـ في الوقت الذي لا يوجد فيه اتجاهات في التقويم صواب كلها ، أو خطأ كلها، أصبح على المعلم أن يهدف للحصول على معلومات موثوقة عن الطالب ومعتمداً عليها .

٥ ـ وأخيراً علينا أن لا نهمل ما قد نحصل عليه من معلومات نتيجة عملية التقويم وإنما أن نفيد منها في اتخاذ ما يلزم من قرارات تربوية بناء على هذه النتائج، فنحن نهدف من إجراء الفحوص والاختبارات المدرسية إلى استكشاف ما عند الطالب من مواهب وقدرات أكاديمية أم مهنية أم اجتماعية أم ابداعية للعمل على تعزيزها وتنميتها، كما نهدف إلى الكشف عما قد يكون عندنا من تقصير أو ضعف أو تدنٍ في الإنجاز للعمل على علاجه وتلافيه، والحيلولة دون تكراره بعد التحري عن الأسباب .

إن تقويم المعلم الذي يجريه كل ساعة أو كل يوم هو الأهم في عملية التقويم الدراسية، ولكنه الأقل تقديراً ورعاية كمصدر يُعتمد عليه لتقرير مدى التفوق التربوي عند الطالب، والذي يسعى وراءه الجميع، ولكن يبدو أن ثقتنا بما تقوم به المدرسة في هذا المجال على أيدي معلميها هي ثقة مهزوزة، ويبدو هذا الأمر جلياً في اعتمادنا على الامتحانات العامة التي تجريها وزارة التربية أو يقوم بها أناس من خارج الوزارة والمدرسة، واعتماد ما يصلون إليه من نتائج في المحافل الرسمية وخصوصاً في امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) والامتحان الشامل لكليات المجتمع، والتي

يوليهـا الجـمـهـور الأهمية والتـقـدير من أجل رفع المستـوى الأكاديمي عند الطلبة وحـفـزهم على بذل المزيد من الجهد للحصول على نتائج أفضل وبخاصة أنها المعتمدة للالتـحـاق بالجـامـعـات بشكل عـام، وتحـديد نوع دراسـة الطلبـة في الجـامـعة حين الالتحاق بها بشكل خاص .

لقـد جلبت هذه الامـتـحـانات نظرأوليـاء الأمـور لما لها من تقدير وأهمية عند الجـهات الرسمية ، يمـسّ مستقبل أبنائهم العلمي والمهني ، ولذا تحول انتباههم عن تلك التي يجريها مـعلمو المدارس، والتي هي في الواقع تشكل خط سير حياة الطالب المدرسـيـة والأساس الذي يبنى عليه التفوق الدراسي .

إن عـمليـة القـيـاس والتقويم تعنى أن تجمع عن الطالب معلومات قيّمة ذات مغزى عنه، تساعدنا في الغالب على اتخاذ قرار ما بشأنه Anderson ١٩٨١م .

إن مـا يـوفـر لـنـا في المـدرسـة قـاعـدة البـيـانات والمعلومـات هذه ان هو إلا الامـتـحـانات، سـواء أكـانت فـحـوصـاً مـقننة، أم تلك التي يعـدها المعلم ويجريها للطلبـة، وكـذلك مـا يقـدمـه الطالب من أوراق عـمل أو من اسـتجاباته الشفوية، وواجبـاته المدرسـيـة وانجـازاته فيها. وهي أمور بعضها يقيس السلوك بشكل مباشر، وبعـضـهـا يقـيسه بطريق غير مباشر، بعضها يتكرر يومياً، وبعضها لا يحدث إلا في أسابيع أو شهور أو حتى في عام كامل، كما أن بعضها يتطلب انقياد الطالب للمعلم بشكل كامل .

وبعـضـهـا ينقـاد فـيه المعلم للطالب ، كما يعتمد بعضها على استخدام الورقة والقلم، بينما يعـتـمـد بعـضـها الآخر على الاتصال الشفوي، أو الملاحظة ، وبعضها يوفـر لنا مـعلومـات عن طالب معين ، بينما يوفر بعضها الآخر معلومات عن الصف برمته .

يهدف التقويم الصفي إلى قياس مدى تعلّم الطلبة وتصنيفهم إلى فئات ووضع درجـات لهـم مـتـبـعـين في ذلك نظام الحـروف الأبجـدية (أ ، ب ، جـ . . .) أو مستخدمين العلامات الرقمية (٧٠ ، ٨٠ ، ٩٠ . . . وهكذا) أو التقدير العام مثل: (ممتاز ، جيد جداً ، متفوق ، متوسط . . . الخ) .

كما يهدف هذا التقويم إلى تحديد الصعوبات التعليمية التي واجهها المعلم وتلك التي واجهها الطلبة للتغلّب عليها، أو تلك العوامل التي ساعدت على تسهيل عملية التعليم ورفع مستوى الإنجاز عند الطلبة، كما يهدف إلى قياس مدى استعداد الطلبة للتعلّم والانتقال إلى خطوة جديدة أو درس جديد ، أو ما إذا كان على المعلم أن يجري مع طلبته مراجعة عامة شاملة ، أو محدودة للدرس أو بغض أقسامه .

وهناك أهداف عامة ثلاثة للتقويم الصفي هي : ـ

١ ـ **تقدير حجم المشكلة** : إن الصف المدرسي يشكل بيئة للتفاعل الاجتماعي قبل أن يكون بيئة تعليمية من حيث ضرورة إقامة العلاقات الشخصية بين الطلبة سواء بالاتصال اللفظي أم بغيره من أنواع الاتصال، والتي تقوم على المعلومات التي تتوفر عند كل منهم عن الآخر، ويسير النظام الصّفي على قواعد أصبحت روتينية، وبدون هذه المعلومات المتبادلة بين الطلبة، وبين ما يجمعه المعلم عنهم من خلال احتكاكه بهم في عملية التدريس وخارجها يصبح الاتصال الاجتماعي بينهم وسير الحصة التعليمية حسب ما اعتدنا عليه هو أمر يصعب القيام به ودعمه .

إن كل اتصال جديد سيتم سيكون عن طريق المواجهة، والمقابلة الشخصية، وسيكون الحكم عليه آنياً، لأنه تمّ بشكل آني ، ودون قاعدة معرفية مسبقة ، فكل من الطرفين يجهل ما عند الطرف الآخر من اهتمامات ودوافع ومتطلبات .

إن مثله في ذلك مثل الطالب الذي يدخل الصف لأول مرة فهو خلوٌ من أية فكرة أو انطباع عن المعلم، وعن الصف، وكذلك عن الطالب ودون أن يكون لدى المعلم معلومات وانطباعات عن الطلبة ، جمعها عنهم من خلال مواقف تربوية واجتماعية متعددة داخل الصف وخارجه، يصبح من الصعب عليه أن يوجد اتصالاً فاعلاً بينه وبين الطلبة، ويكون له آثار ايجابية وعندها، يبقى اعتماده على الأعراف الخلقية باعتبارها العنصر السائد الذي يستمد منه الطلبة أسس تصرفهم داخل الصف ، وفي إقامة علاقات مع بعضهم بعضاً ، وكذلك على اتصاله هو بالطلبة وملاحظته لسلوكهم وتصرفاتهم .

ومـن المتـوقع أن يكون المعلم قـادراً على تحـديد الطالب الذي هو بحـاجـة إلى مساعدة عاطفية أو اجتماعية أو أخرى صحية، وحتى المادية لتقديمها له .

إن فكرة المعلم عن الطالب نتـيـجـة انطباعاته لها أثرها في تشكيل العلاقة بين الطرفين، وفي مـدى تجـاوب الطالب مع المعلم في كل مـا يطلبـه منه، وتتشكل هذه الانطبـاعـات من خـلال ممارسـة الطالب للأنشطة الصـفـية، ومن خلال مدى تجاوبه مـعه أثناء عملية التدريس، وعلى مدى فترة طويلة من الزمن حتى تكون هذه الفكرة أقـرب إلى الحـقـيقة والواقع من اعتمادنا في تشكيلها على موقف واحد سواء أكان ذلك في امتحان مقنن أم في امتحان مدرسي عادي .

إن الصـفـة الغـالبة على التقويم المدرسي للطالب هو تقويم ما عنده من معرفة ومـهـارات حـيث تعـتـمـد المدرسـة هذه النتائج، وتدونها في السجلات الرسمية لها، وعـليـهـا يُعـتـمـد في تقـرير نوع الدراسـة التي سيـتـابعـهـا الطالب في نهاية المرحلة الأسـاسـيـة، مـا إذا كـانـت دراسـتـه أكـاديـمـيـة أم مـهـنيـة، أم تجـارية أم غيرها، وهكذا. . . . .

تقويم المعلم والتحسين التربوي

أصـبـحت الأكـثـرية الغـالبة من المهتمين بأمور التعليم تؤمن أن المعلم يملك زمـام الأمـر في أي تحـسن تربوي نريده، وأن مفتاح الحل في تحسنه ورفع مستواه يعود - وقـبل كل شيء - إلى المعلم نفـسه، من حيث نوعية هذا المعلم، وكفايته الأكاديمية وخـصـائصـه الشـخـصـيـة ، وأداؤه التربوي أكـثر مما يرجع إلى المنهاج أو نوع البناء المدرسي، أو تجـهيزاته ومعداته .

لقـد ركز المطالبون بالإصلاح التربوي على ضرورة العمل بما يأتي : -

١ - تحـسين الادارة المدرسية .

٢ - تخفيض عدد طلبة الصف الواحد .

٣ - تحديث المنهاج ١٩٧٩م Gallup .

ومـا دام أي تطور أو إصـلاح تربوي يعـتـمد بالدرجة الأولى على المعلم، فقد اتجه النظر إلى تقويم هذا المعلم من حيث : ـ

١ ـ صفاته وخصائصه الشخصية .

٢ ـ معرفته الأكاديمية .

٣ ـ كفايته في الأداء .

٤ ـ نوع أسلوبه في التدريس .

وهناك من يرى ان تقـويم المعلم يجب أن يتناول كـفـاياته العلمـية والتدريسية والادارية وصـفاته الشخصية، بينما يرى آخرون ان تقويمه يجب أن يقوم على مستوى الإنجـاز عند طلبـتـه، ويرى فـريق ثالث أن يقـوم هذا التـقويم على عمله الصفي، وأسلوبه فيه .

أما Medely ١٩٨٢م ، فيرى أن التقويم يجب أن يشمل ما يلي : ـ

١ ـ كـفـايات المعلم : وتتـضـمن مـعلوماته ومهاراته الخاصة، وقدرته المهنية، كما أنها تعني أيضـاً كل ما يمت بسبب إلى عمله ومعرفته، وكل ما يؤمن به ويعتقده من مـبادىء ونظريات، ودون اعتبار ما لها من أثر على الآخرين .

٢ ـ مـا لدى المعلم من خبرات تجـمـعت لديه نتـيـجة الممارسة والتجربة، ومدى أهمية هذه الخبرات، من حـيث نوعـهـا وأثرها على كفايته التدريسية وأثرها على تفعيل هذا التدريس وتطويره .

٣ ـ يُقـاس انجـاز المعلم بما قـام به فـعـلاً ، وليس بالقـدر الذي يمكنه أن يقوم به، وتـتـوقـف كـفـايتـه في ذلك على الموقف الذي يجابهه، وأسلوب تعـامله مع هذا الموقف، وبالسـيـاق الذي يوجـد فيه، وكذلك قدرته على تطبيق كفاياته المختلفة على أية حـال، أو موقف يتعرض له، وفي الوقت المناسب .

٤ ـ أمـا فـاعليـة المعلم فتكون في مدى أثره على طلبته، وتأثرهم به، وهذا لا يعتمد على كفاية المعلم وإنجازاته فحسب، وإنما أيضاً على دور فعل الطلبة تجاهه .

أمـا أدوات القـياس والأساليب التي نقيس بها كفاية المعلم وقدرته على الانجاز

ومـدى فـاعليـتـه، فـيقوم كله على افتراضات وتصورات تدور حول كيفية ارتباط هذه العوامل التالية بعضها ببعض، وهي : ـ

أ ـ الكفاية .

ب ـ الانجاز .

جـ ـ الفاعلية وتداخلها جميعاً معاً .

أمـا ما تعلق منها بأسلوب المعلم الذي يمكن به قياسها، وكيف نستخدم هذه المقاييس للوصول إلى القرار المناسب لتقويم المعلم بناء عليها، فهناك في الواقع جدل في الأوسـاط التربوية حول هذا كله، لم يؤد بعد إلى اتفاق حوله .

إن الاتجـاهات المخـتلفـة حـول تقويم المعلم، أو العمل على تنميته وتطويره، تعتمد على :

أ ـ صفاته الشخصية، وخصائصه الفردية .

ب ـ تدريبه المهني .

جـ ـ كفايته في التدريس .

وهذه كلها لها أهميتها وأثرها الفاعل في العملية التدريسية .

وهل الأسـاس في تقـويم المعلـم ونجـاحـه في مـهمتـه يعتمـد على ما يقـوم به من سلـوك مـرغـوب فـيه ؟ أم على كفاياته المهنية والعمليـة ؟ أم على نتائج طلبته في الامتحان ؟

هناك من يرى أربعة أنواع للتقويم، وهي : ـ

١ ـ إنتـاج التـقنيـات التعليمية ، والعلاقات الشخصية الايجابية ، والادارة الصفية ، والسلوك خـارج الصف .

٢ ـ التـقويم الشخصي ويهدف إلى تقدير كيان المعلم عند طلبته، وأهميته في نظرهم، ووسـيلة التـقـويم هنا تكون باجـراء حوار في مقابلة شخصية معه للخروج منها بانطبـاعـات عنه ، وعن عـمله ، وبما يبـدو منه من إيحاءات وملحـوظات أثناء

عـمليـة التـدريس في الحـصة، وكذلك من خلال اشتراكه في اجتماعات وندوات تربوية تقام لهذا الغرض، أو عن طريق التقويم الذاتي .

٣ ـ وبالنسـبـة لمدى التعاون عنده، يجب أن تكون الأهداف من هذا التقويم واضحة ومحددة، وأن تكون مـوضـوعية، وقابلة للقياس .

وعـلـينا أن لا نكتـفي باجـراء التـقـويم مـرة واحـدة ، وإنما علينا إعـادة هذا التـقـويم، وتكراره بعـد فترة زمنيـة مـعـينة حيث نضع عندها أهدافاً تقويمة أخرى، Gudridge ١٩٨٠م . وأخـيراً فـقـد أظهـرت الأبحـاث التي تناولـت إنجـاز المعلـم وفـاعليتـه ، في التـعليم أنها لم تؤد إلى وضع قـائمة ثابتة بالأفعال السلوكية الفاعلة، والقـابلة للقـيـاس ، بحيث تصلح لجميع المواقف التعليمية ، وإذا كان لا بد لنا من تقويم المعلم لزيادة فاعليته، وتحسين عمله، فيجب أن نتجه في هذا التقويم إلى إيجاد حـالة من التـوازن بين مـا نطمح إليـه من إنجـاز ، وبين اتجاهاته الخاصة في التقويم والتطوير .

ومن الجـدير بالذكـر أن يلجأ المعلم بين الحين والآخر إلى اجراء تقويم ذاتي له على أيدي طلبـتـه يتناول فيه الصفات التي يرغب أن يتأكد من توافرها عنده، أولاً، وفي تدريسـه ثانيـاً، وفي تعـامله مع طلبـتـه، وعلاقته معهم ثالثاً، عن طريق ملئهم للاسـتـبـانات توزع عليـهـم ودون كـتـابة أسمائهم عليـها، ومنعاً للحرج وتوفيراً لحرية الادلاء بالرأي بصراحـة ووضـوح للتعرف على وجهات نظرهم في كل ذلك .

إن الطالب هو خير من يقـوم بعـمليـة تقـويم المعلم فـهـو الشخص صاحب العـلاقة المباشرة معه، والذي تمسّه عملية التدريس بشكل مباشر .

إن العـديد من الطلبـة يفـضلون أن يدرسوا مساقاً معيناً مثلاً عند معلم معين، ودون غيره من المعلمين، إذا مـا أتيـحت لهم فـرصـة الاخـتـيـار لهذا المعلم، كما هو الحـال في دراسـة المسـاقـات الاخـتـيارية في الجامعات، وقد يقبل بعضهم على دراسة تخصص مـعين، أو مـسـاق مـا، لأن مـعلماً بعينه هو الذي يقوم على تدريسه، وهذا راجع إلى الفكرة التي يحملهـا الطالب عن المعلم فـيما يتـعلق بأسلوبه في التـدريس، وكـفايته الأكاديمية، والأهم من هذا كله في نظرهم هو طريقة تعامله معهم، وتفهمه

لمشاكلهم، وتقديره لظروفهم .

إن تقويم المعلم ليس أمراً مستحدثاً، وإن طرأت عليه تغيرات عديدة خلال العقدين الماضيين، فقد كانت عملية التقويم تجري سابقاً قبل أن يلتحق المعلم بعمله بناء على مزاياه الشخصية أكثر منها على ممارسته التدريس وكفايته فيه. وكنا نعتمد أيضاً في تقويمنا له بناء على ما عندنا من معلومات عنه في ملفات التوظيف، أو من خلال المقابلات الشخصية وليس مما يجري داخل غرفة التدريس .

إن اعتمادنا في تقويم المعلم على كفايته في عمله، وليس على مزاياه الشخصية أمر يُعتبر نقلة نوعية في هذا التقويم، والتي صاحبها مشكلتان على الأقل هما :

أولاً : إن الكثير مما لدينا من مراقبة وملاحظة وأدوات أخرى لم نكن لنستعملها بهدف التقويم بذاته .

ثانياً : إن ما يتوافر لدينا من معلومات عن المعلم والتي تشكل قاعدة لتقويمه لم تكن كافية لهذا الغرض، وبخاصة ما تعلق منها بممارساته الصفية، وأسلوبه في التعليم .

إن عملية تقويم المعلم هي عملية صفية، وليست عملية سهلة يسيرة، وبخاصة أن الهدف منها أمر غير متفق عليه عند الغالبية من المربين، فبعضهم يرى ان الهدف منها هو توفير الحوافز للعمل على أسس موضوعية، بينما يرى البعض الآخر إن الهدف هو تنمية المعلم وتطويره، والعمل على تحسين أدائه، وبعضهم يراه لتحديد مركز المعلم وتحديد كيانه .

وهناك من يرى أن في إنجاز الطلبة ومستوى تحصيلهم ما يساعدنا على تقويم المعلم، فارتفاع هذا التحصيل أو انخفاضه يعني ارتفاع كفاية المعلم أو انخفاضها وإن كان الأخذ بهذا الاتجاه يقتضي منا الحيطة والحذر في استعماله، لما يصاحب إنجاز الطلبة ومستوى تحصيلهم من مشاكل وقضايا، وإن كان هذا الاتجاه هو الغالب في الجهاز الحكومي .

ومع أن معظم المعلمين لا يرتاحون لعملية تقويمهم ، ويعتبرون ذلك أمراً غير مرغوب فيه بالنسبة لهم إلا أن له فائدتين، هما :

١ ـ أوجد قاعدة مشتركة لفهم مشترك عن التعليم بين المعلمين ومديري المدارس .

٢ ـ تحسن العلاقة بين المعلمين والمديرين .

وفيما يلي بعض ما يهم المعنيين بتقويم المعلمين :

١ ـ على كل من يمارس تقويم المعلمين أن يكون على دراية وعلم بعمل كلٍ من المعلمين والمديرين، والممارسات التي تؤدي إلى التعليم الفاعل .

٢ ـ توفير الفرصة لحوار مثمر ووجهاً لوجه بين المعلم ومن يقوم على تقويمه يتناول نتائج هذا التقويم، وبخاصة إذا كانت غير مرضية بالنسبة للمعلم .

٣ ـ كان تقويم المعلم سابقاً يهدف إلى ترفيعه إلى رتبة أعلى ، أو منحه علاوة إضافية، أو لتثبيته في الخدمة، أو إنهاء عمله، إذا كانت نتيجة التقويم متدنية، أما الآن فقد أصبح الهدف منه هو تطوير المعلم وتنميته .

التقويم والحصة الصفية

إن الدور الأول للمعلم في الصف، هو أن يقود تعلّم الطلبة، ويعمل على تعزيزه، ولن يتم ذلك دون عملية تقويمية .

ويقضي المعلم معظم وقته في المدرسة وهو يدرس، أو يخطط لهذا التدريس، والذي يعتمد على تصور المعلم وتقديره لمدى الحاجة لهذا التخطيط والتدريس ونوع هذه الحاجة .

ولقد انصب معظم محاولات التقويم للحصة الصفية على ما يتخذه المعلم من اجراءات، وما يقوم به من تصرفات في معالجة المواقف الصفية، سواء أكانت عادية، أم طارئة وعلى ما يتخذه بشأنها من قرارات .

ودور المعلم في ذلك يشبه دور مراقب السير إذ عليه أن يلاحظ عدداً لا يحصى من الأمور التي تدخل ضمن عملية التقويم وما يستخدمه من مهارات وتقنيات في تدريسه، ومدى الوقت الذي يتكلم فيه للطلبة، والوقت الذي يعطيهم

الفرصة فيه للكلام، ويشجعهم على المناقشة والحوار، وكذلك ما عنده من بديهة وسرعة خاطر في الأخذ بزمام المبادرة لمواجهة المواقف التعليمية المختلفة ، والطارئة منها بشكل خاص ، وكذلك حسن استخدامه للمواد والأجهزة التربوية المتوافرة لديه في الحصة ، وكذلك استعماله للملخص السبوري لتدوين الأفكار الرئيسة في الحصة، ومدى استخدامه للأسئلة التي تتطلب التفكير ، كما نلاحظ مدى سلامة اللغة التي يستعملها هو، وتلك التي يستعملها الطلبة، وكذلك مدى تقبله لشعور الطلبة وأحاسيسهم ، ثم استخدامه للأسلوب المرح في التعامل معهم ، وتقبله للنكتة التي تصدر عنهم، ثم مدى مراعاته التسلسل في عرض الأفكار، والربط فيما بينها، وقدرته على ضبط نفسه من التوتر والانفعال من جهة، وشيوع الهدوء والنظام عند الطلبة من جهة أخرى، وكمية الأسئلة التي يطرحها على الطلبة من حيث القلة والكثرة ونوع هذه الأسئلة ما إذا كانت تتحدى قدرات الطلبة وتثير عندهم الاهتمام وما إذا كان يراعي فيها مستوى الطلبة وما إذا كانت مصوغة بوضوح وتحديد أسلوبه في تلقي إجابات الطلبة والرد عليها وبخاصة ما كانت منها إجابة خاطئة، وكذلك قدرته على تقدير الموقف العام في الصف، وهل يستدعي منه ذلك التوقف عن المضي فيها، أم الاستمرار في تناولها، أم إعادة التركيز على الجديد منها أم تغيير النشاط وإثارة الانتباه عند الطلبة، وهل يراعي في تدريسه الفروق الفردية بينهم، وهل يقتضي الأمر إعداد أوراق عمل إضافية حول الموضوع الذي يدرسه، أو يتطلب زيادة في الشرح والتوضيح وضرب الأمثلة زيادة في الايضاح .

وما دام التدريس هو النشاط الغالب في الحصة، أصبح من الضروري القيام بعملية التقويم بشكل مستمر طيلة العام الدراسي وخلال الحصة الصفية واليوم المدرسي كذلك .

إن أي قرار يتخذه المعلم فيما سبق من الأمور، يستدعي سرعة البت فيه، ودون تردد حتى نحافظ على مسيرة الحصة، والحيلولة دون نشوء ما يهدد مسيرتها، وقراره في أي منها يعتمد على الموقف التعليمي الذي هو فيه، ومن هنا فهو نفسه هو الذي يقدر حجم المشكلة التي يواجهها بحيث يكون قادراً على اتخاذ القرار المناسب بعد ذلك، وما إذا كان نوع المشكلة من تلك التي يمكن التغاضي عنه، أم

هي مشكلة مستفحلة تتطلب العلاج معتمداً في ذلك على عدد الطلبة الذين تشملهم هذه المشكلة، ونسبتهم إلى مجموع طلبة الصف .

وقد يستطيع المعلم أن يقدر عدد هؤلاء من تعبيرات وجوههم ، وما تدل عليه من ايحاءات، أو عن طريق طرح الأسئلة ، وردود فعل الطلبة عليها ، ونوع الإجابات التي يتلقاها عنها ، ومن هنا كان للتقويم أهميته في الوصول إلى مستوى تربوي رفيع .

إن ما يساعد المعلم على عملية التقويم هذه وتحديد عدد ما يواجه من مشكلات هو ما يلي : ـ

١ ـ سلوك الطلبة ومدى نشاطهم فيما يسود من أنشطة داخل الحصة، ويبدو هذا جلياً من خلال مدى مشاركة الطلبة في الحصة .

٢ ـ مدى انتباه الطلبة للمعلم وإصغائهم إليه واستقطابهم حوله .

٣ ـ مدى ما يظهر الطلبة من صبر وثبات في مواجهة ما أمامهم من صعوبات وتحدّيات داخل الصف .

٤ ـ وجود تفاعل صفي فاعل سواء ما تعلق فيه بالطلبة أم بالمعلم والطلبة .

٥ ـ القيام بالنشاط أو أداء الواجب المدرسي بدافع ذاتي ودون حاجة إلى قدر كبير من إشراف المعلم .

٦ ـ مستوى الانجاز عند الطلبة وقد يبدو ذلك من خلال نتائج الامتحانات التي يقومون بها .

٧ ـ النشاط الاجتماعي داخل الصف، ويشمل هذا تعامل الطلبة مع المعلم، ومع بعضهم بعضاً، ومدى مراعاتهم للأنظمة الصفية والسلوك بموجبها، كما يشمل شخصية المعلم، ومظهره الخاص وأسلوبه في التصرف مع الطلبة وإن كان الأمر في المراحل الدراسية العليا يتجه في التقويم نحو الاهتمام بالمستوى الأكاديمي عند الطلبة، ذلك أن مهمة معلم المدرسة الابتدائية هي تنمية الطالب وتطويره بشكل عام ، وإتقان المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ، بينما

يركز معلمو المراحل العليا على زيادة التحصيل الأكاديمي (Salmon Cox ١٩٨٠م) .

وهناك أمور أخرى لها أهميتها في عملية التقويم هذه وهي : ـ

نوع الفكرة التي يحملها المعلم عن قدرات الطالب وتوقعاته منه والتي قد تستمر معه طيلة الوقت بشكل ثابت تقريباً، حيث يصعب عليه تعديلها أو استبدالها بمرور الوقت وبعد أن ترسخت عنده والتي غالباً ما تقوم على أسس ذاتية، فهناك دليل على أن الطالب يتصرف ويعمل بها يتوافق وفكرة المعلم عنه، وبخاصة إذا ما ترسخت هذه الفكرة في ذهن المعلم .

إن فكرة المعلم عن الطالب تتناسب ونوع العلاقة التي تربط بين الطرفين ومدى ما بينهما من تعاطف وتفاعل واحتكاك كما أن انطباع الطلبة عن المعلم وفكرتهم عنه لها أثرها في الاقبال عليه ، والتعامل معه (Brophy and good ١٩٧٤م) والتي تتأثر بأسلوب المعلم في التعامل معه ، وتقديره لذاته واحترام كيانه .

التقويم الذاتي عند المعلم

إن عملية التقويم أمر لا مندوحة عنه لكل من يريد أن يقف على أرض صلبة في تنفيذ خطته التي يتولاها، ومع أن عملية التقويم هذه غالباً ما يقوم بها أناس غيرنا في تقويمنا لأنفسنا، الا أن عملية التقويم الذاتي هي أفضل عمليات التقويم إذا كانت موضوعية بعيدة عن الأنانية والتعصب للذات، فهي تمكن المرء من أن يقف على أخطائه ليعمل على تصويبها وتلافي ما قد يعيقه عن الوصول إلى هدفه أو يحول دونه .

إن الكثيرين منا يفضلون هذا النوع من التقويم لأنه يتفادى الحرج الذي قد يقع فيه أحدنا فيما لو قام غيره بتقويمه وتكشفت أخطاؤه له، فهو يفضل أن تتكشف له وحده ليقوم بمعالجتها بإخلاص ونية صادقة .

إن التقـويم الذاتي يدل على أن المعلم سيقوم بذلك بنفسه ولنفسه بغية العمل على تحسين أدائه داخل الحصة الصفية وخارجها، بعد الوقوف على ما عنده من نقاط القوة فيعمل على تعزيزها ومن نقاط الضعف فيعمل على علاجها وتفاديها سواء ما تعلق باعداده لخطته للحصة أو أسلوبه في التدريس داخل الحصة، أو في تعامله مع طلبته، أو ما تعلق بتوقعاته منهم وما إذا كان تقديره لهم دون ما يستحقون أو أكثر مما يستحقون، فيعمل على زيادة كفاياته مفيداً مما تكشف له في تقويمه من نتائج ومن الخبرات الجديدة التي أضافها إلى خبراته السابقة .

وفي الوقت الذي يبدو فيه تقويم المعلم لذاته عملية سهلة وبسيطة، إلا أنها في الغالب قد تكون أمراً محفوفاً بالمخاطر والمحاذير، سيما وهو يواجه في هذه العملية أسئلة ثلاثة يحاول أن يجد لها إجابات شافية من عملية التقويم هذه، ليصل منها إلى ما يصبو إليه في تحسين أدائه، وهذه الأسئلة هي : ـ

أ ـ ما الهدف من تدريسي هذا الموضوع ؟

ب ـ ما الفكرة التي أحملها عن نفسي، والصورة التي أنظر بها إليها ؟

جـ ـ ما الوسائل والأدوات التي أستعين بها على أداء مهمتي ؟

وقد يصوغ الأسئلة هذه بصيغة أكثر ايجازاً، وتتضمن الأهداف نفسها، فتصبح كما يلي :

أ ـ ماذا أعلم ؟

ب ـ لماذا أعلم ؟

جـ ـ كيف أعلم ؟

إن المعطيات التي توفر لهذه الأسئلة إجابات شافية هي معطيات قليلة، قد تبعث في نفس المعلم خيبة الأمل، وتسلمه إلى الإحباط حين يمارس عملية تقويمية جادة لذاته ، غير أن هناك خطوات ثلاثاً متتابعة يحكمها الذوق العام ، وتساعد المعلم على عملية التقويم الذاتي هذه، وهذه الخطوات هي : ـ

أ ـ وعي المعلم للعمل الذي يقوم به داخل الصف شفوياً كان أم غير ذلك.

ب ـ قـدرته على ضـبط النفس والانضـبـاط الذاتي، فـسلوكه داخل الصف وخارجه، وأسلوب تعـامله مع طلبـتـه لهما الأثر البـالغ على سلوك الطلبـة وتصرفاتهم، كما أن درجـة وعـي المـعلم لما يدور في نفسـه، ولما يفكر فـيـه، ومـا يدور حـوله، وكـذلـك أسلوبه في التـدريس، كل ذلك له أثره في قـدرته على ضـبط النفس، والاعـتـدال في أقـواله وأفـعـاله، وفي الحـيلولة دون وقوعه تحت سيطرة الانفعال والغـضب الذي قـد يسلمه إلى الهياج، وإلى نوعٍ من التصرف الذي قد لا تحمد عـقـبـاه، كما أن في قـدرته على ضـبط نفسه ما يساعده على التحكم في الصف والامـسـاك بزمـام الأمـور مما يسـاعـد على زيادة التفاعل الصفي، وبالتالي على إثراء عملية التعلّم والتعليم .

جـ ـ الربط بين الخطوتين السـابقـتين، أو مـا يعـرف بالتعزيز والتعديل، وهي خطوة هامـة تهدف إلى الإبقـاء على كل سلوك فـاعل مـرغوب فيه، وتجنب كل سلوك لا فـاعلية له، ولا رغبة فيه .

لقـد كان من الصعب على المعلم سابقاً أن يسترجع من ذاكرته ما جرى داخل الحـصـة من وقـائع وأحـداث ليـستطيع تقويم نفسه، ولكنه اليوم قادر على ذلك من خـلال التـصـوير بالفـيـديو. والأشرطة المسجلة، ومن خلال ما استخدمه (فلاندرز) من ملحـوظات وخطوات ليكون تقـويمـه لنفسه أكثر موضوعية، وأقرب إلى الدقة مما لو اعتمد في ذلك على الذاكرة وحدها .

إن تحليل التـفـاعل الصـفي، ومـا يجري داخل الحـصة، يمكنه أن يلعب دوراً بارزاً في مـسـاعـدة المعلم ليكون أكـثـر وعياً لما يجري وأكثر قدرة على التصرف الواعي للأمـور، كما أن في اسـتـخـدام الملاحظة والوسائل الأخرى لما يجري داخل الصف ما يجعل المعلم في تقـويمـه لنفـسه أقرب إلى الموضوعية منه إلى الذاتية، فتحليل التفاعل كما ينـادي بـه (فـلاندرز) يتـيح للمـعلم أن يتـعـرف على مختلف أنواع السلوك التي يمارسـهـا المعلم وطلبـتـه داخل الصف، كـالأسئلة التي يطرحها مثلاً، أو ما يقوم به من تعـزيز أو تقـرير، أو غير ذلك من الأمـور الأخـرى مع بقاء مفهومها على صورة ثابتة في الأذهان حين يعاد استخدامها في فترة أخرى .

أمـا عـمليـة ضبط الحصة والتحكم فيها فهي عملية أكثر صعوبة من سابقتها،

لأن ممارستها بفاعلية ونجاح يحتاج إلى وقت أطول من الوقت الذي نستغرقه في تحديد سلوكنا وممارساتنا، كما أن ما نخطط للقيام به من أهداف قد يختلف أحياناً كثيرة عما يتم انجازه، وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى فكرة المعلم التي يحملها عن نفسه أولاً، وإلى ضعف ثقته بنفسه وبقدراته الخاصة ثانياً .

إن التفاعل الذي يحدث بين المعلم وطلبته في الحصة أشبه ما يكون بسلسلة من الممارسات التعليمية المترابطة والمتداخلة، وتبرز هذه الظاهرة حين يطرح المعلم سؤالاً يحتاج إلى كد القريحة، وإعمال الذهن في سلسلةومن الحلقات المتتابعة كالتحليل والتقويم والربط والاستنتاج، ومن ثم إلى اتخاذ القرار، ولذا يتوجب على المعلم أن يكون على دراية بمستوى طلبته، ليكون سؤاله مما يتفق مع هذا المستوى، كما أن عليه أن يكون على وعي تام بنوع استجابات طلبته له، وقد تبرز هذه الظاهرة أيضاً حين يطلب المعلم من الطلبة أن يعبروا بحرية عما يجيش في صدورهم ، ودون الاستئذان من أحد ، ودون الإشارة إلى أسلوب معين ، حين يستخدم بعضهم أسلوب التعبير اللفظي، وقد يستخدم آخرون أسلوب الاشارة، وقد يأخذ بعضهم دور المعلم أو يلجأ إلى التعبير بالكتابة .

إن للأسلوب الذي يعتمده المعلم في تدريسه الأثر البالغ في تمكينه من ضبط الصف، والسيطرة على جو التفاعل بينه وبين طلبته، وله أثره كذلك في استخدام المواد والأجهزة التعليمية دون الوقوع في حالة من الغموض والارتباك التي يتعرض لها المعلم، وبخاصة من كان حديث عهد بالتعليم، أو من فقد ثقته بنفسه، وبقدرته على الامساك بزمام الأمور ، أو كان ضعيف الشخصية ، غير متمكن من المادة التعليمية التي يدرسها ، وبخاصة إذا ما اضطر إلى إجراء تعديل في خطته الدرسية بسبب ظرف طارىء ، أو لأنه وجد أن استعداد طلبته للتعلم أقل مستوى مما كان يتوقعه .

وقد يتحول الأمر أحياناً بين المعلم وطلبته إلى نقاش مفتوح، يتاح فيه لكل طالب أن يبسط وجهة نظره في قضية معينة للآخرين، حيث تطرح للبحث والمناقشة مما ينتج عنه تبادل في التجارب والخبرات، وتلاقٍ في الآراء والأفكار ليصبح الموقف موقفاً تعليمياً فاعلاً ، وبشكل عفوي لم يجر له التخطيط مسبقاً ، وقد تعلو وجه

المعلم الدهشة حين يجد أن ما خطط له للحصة يختلف عما وجده عليه على صعيد الواقع، وقد يسلمه ذلك إلى الارتباك والحيرة التي قد تؤدي بدورها إلى الفوضى .

إن المعلم الذي يعترف بالأثر الذي يتركه أسلوبه التعليمي على الطلبة، ويضع هذا الأسلوب موضع المحك والاختبار ريثما تثبت نجاعته، يمكنه أن يبتدع نماذج وأساليب جديدة مرغوب فيها لأي نشاط تعليمي يشرف عليه، أو يقوم به .

كما يمكنه ذلك من أن يستخدم استراتيجيات تعليمية متعددة توصله إلى أهدافه التربوية التي يسعى إليها، ومن ثم يتأكد من أن أسلوبه هذا، واستراتيجيته تحدث أثرها المرغوب فيه على الطلبة، لتحقيق ما يسعى اليه من أهداف، كما يمكنه أن يقف على مدى الفرق بين ما يطمح اليه من أسلوبه هذا، وبين ما تمّ على صعيد الواقع والانجاز .

إن قرار المعلم في الإبقاء على خطته التربوية وأهدافها، أو القيام بتعديلها هو أهم خطواته في عملية التقويم الذاتي له، وهذا يعني قدرته على تغيير أسلوبه في التدريس، وفي التعرف على أنواع السلوك الفاعلة المرغوب فيها، كما يعني السير قدماً فيها بدأناه، وهي خطوة حرجة تتطلب منا الشجاعة والتصميم .

إن قيام المعلم بتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عنده تؤكد أن لديه اتجاهاً لتقويم ذاته بأسلوب هو للايجابية أقرب منه للسلبية، وبخاصة إذا كان معلماً حديثاً في عمله، ولذلك فهو يسأل نفسه :

ما الخطأ الذي ارتكبته ؟ وما العمل الصائب الذي يجب أن أقوم به ؟ فقد يكتشف أن أسلوباً ما اتخذه كان فاعلاً في موقف تعليمي ما ، ولكنه فقد هذه الفاعلية في موقف آخر . أما قرار المعلم بتعديل أسلوبه أو أهدافه فتحتاج إلى معلومات وافية يبنى عليها نوع القرار الذي يتخذه وهي خطوة تتطلب منه الحيطة والحذر ، حتى لا يقع في محظور كان يخشاه، ويصعب عليه تعديله ، أو التخلص منه .

وخلاصة القول إن على المعلم أن يتبع في تدريسه نهجاً واضح المعالم والأهداف ليكون أسلوبه في الحصة واضح المعالم كذلك، محدد الأهداف ، وأن يكون على دراية بطريقة تحديد الأهداف التعليمية التي يسعى إليها، وأن يدرك أن

أسلوبه الخاص له أثره على طلبته، يتأثرون به، ويتأثر هو كذلك بهم، في سلوكهم وانجازاتهم، وعليه أن يربط الأسباب بمسبباتها، ويتبع سلوكاً تعليمياً مرغوباً فيه، وقد يضطره ذلك إلى أن يعدل بعض ما فيه ، أو يستبدل له ، ويُبقي على البعض الآخر، وذلك في ضوء تجربته لهذا الأسلوب ، وفي ضوء تطبيقه ، والنتائج التي ترتبت عليه .

إن هذا الأسلوب في التقويم الذاتي هو اتجاه عملي يقوم على الذوق العام، ويؤدي إلى مساعدة المعلم على تقويم ذاته وله نتائجه الإيجابية على كلٍ من المعلم والطالب على حدٍ سواء، من حيث الإنجاز، ومن حيث علاقة كل منهما بالآخر .

إن معظم المعلمين يعتمدون على نتائج الامتحانات التي يجرونها لطلبتهم لتقويم عمل هؤلاء الطلبة، وقلما يتخذون من ذلك عملاً تقويمياً لهم، أو يقومون بعملية منفصلة هدفها التقويم الذاتي لهم ولعملهم، فبعضهم لا يميل إلى هذا الاتجاه لأنه لا يريد أن يحمل نفسه عبئاً إضافياً لعمله، وقد يخشى أن تنكشف أخطاؤه لغيره، أو أن لا يكون الطلبة موضوعيين في تقويمهم له إذا ما خطر بباله أن يقوموا هم بتقويمه .

إن خير من يحكم على عمل المعلّم وانجازه هم أولئك الذين لعمله صلة مباشرة بهم وأثر واضح على سلوكهم وتصرفاتهم، وهم الطلبة، ولا بأس وحتى نشجعهم على البوح بمكنونات أنفسهم، وبالصورة التي يحملونها عنا أن نكل إليهم عملية التقويم هذه، ولو عن طريق استبانة، أو تقرير نعده نحن المعلمين يتناول ما نريد بشكل عام ـ ودون الخوض في التفاصيل ـ وذلك من أجل تشجيعهم على الإدلاء بآرائهم ومقترحاتهم ودون الخشية من العقاب، أو التعرض للتجريح، وحتى يبوحوا بأفكارهم الخاصة عن عملنا نعفيهم من ذكر أسمائهم وكتابتها على الاستبانة، واذا توالت مثل هذه الأعمال التقويمية تخفّ حدة التوتر التي قد تنجم عن أيٍ من المعلمين أو الطلبة، ويصبح الهدف منه عاماً غايته التطوير والتحسين، وليس اللوم أو العقاب ، مما يجعل الطالب يدلي برأيه بصراحة ووضوح ، وبخاصة إذا كانت آراؤه أقرب إلى الموضوعية ، ولاقت الاهتمام اللازم فيكون لها نتائج ملموسة على عملية التغيير والتطوير .

وفيما يلي نموذج تقويم عام للمعلم يقوم به الطلبة يقوم به ويشرف عليه المعلم المعني :

١ ـ ثلاث صفات شخصية أعجبتني في المعلم :

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

٢ ـ ثلاث صفات أعجبتني في تعامله معي :

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

٣ ـ ثلاث صفات أحببتها في أسلوبه في التدريس :

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

٤ ـ ثلاث صفات أرجو لو كانت في المعلم :

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

٥ ـ ثلاثة أمور أرجو لو يتعامل فيها مع الطلبة :

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

٦ ـ سأقلد المعلم في التعامل مع الآخرين بما يلي :

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

٧ ـ أفضل أن أدرس مع المعلم كل يوم حصة . نعم ، لا

٨ ـ أفضل أن أدرس مع المعلم حصة كل ثلاثة أيام . نعم ، لا

٩ ـ أفضل أن أدرس مع المعلم حصة واحدة كل أسبوع نعم ، لا

١٠ ـ ثلاثة اقتراحات أراها لتحسين أسلوب التدريس :

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

١١ ـ أفخر بمدرستي للأسباب التالية :

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

١٢ ـ هذه ثلاثة اقتراحات لرفع مستوى مدرستي :

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

الفصل الثالث عشر

تعزيز السلوك

١ ـ تعزيز السلوك .

٢ ـ نوع التعزيز .

٣ ـ الثواب والمكافاة .

٤ ـ نماذج من الجوائز والمكافئات .

٥ ـ الثناء والمديح .

٦ ـ اختر ما يحفز على العمل .

٧ ـ تعدد الجوائز وتعدد الاختيار .

٨ ـ اختر ما تقدر على منحه ومنعه .

٩ ـ كن مواظباً .

١٠ ـ كن عادلاً .

١١ ـ اختر ما يمكن استبداله أو تعويضه .

١٢ ـ اجمع بين الجائزة وبين التغذية الراجعة .

١٣ ـ اجمع عن طلبتك المعلومات .

١٤ ـ ابحث عن مصاد متعددة للجوائز .

تعزيز السلوك

تعـزيز السلوك هو اتخاذ مـا من شأنه احـتمال اعـادة هذا السلوك وتكراره مـرة أخـرى بطريقـة مـا إذا كـانت نتائجه إيجابية وسارة، وهو ما يعرف بالتعزيز الايجابي، أو اتخاذ مـا من شأنه الإقـلاع عن سلوك مـا، وعدم تكراره إذا نتج عنه آثار ضارة أو كـانت مؤلمة، وهو ما يعرف بالسلوك السلبي .

فـالتـعـزيز الايجابي مـثل : تلقي الثناء من الآخـرين ، أو المردود المادي ، أو المعنوي من المسـؤولين، وقـد يكون في إيقـاف الضرر عند حـده، وعـدم انتشاره مثل وقـاية أنفـسنا من الأطعـمـة الفـاسـدة والضرر الذي ينجم عنهـا، أو خـفض صوت التلفاز إذا كان عالياً منعاً للضجة والتشويش، كما يكون في ابتعادنا عن أمور نكرهها أو تجنب الاحتكاك بشخص قد يلحقنا منه الضرر .

إن هذه الأحكام ليـست أحكاماً مطلقة، فما يجده أحدنا ساراً ممتعاً قد لا يجده غيره كـذلك ، ومـا قـد نجـده ضـاراً أو مكدراً قـد يجده غيرنا ممتعاً أو نافعاً . وهذه الفـروق في إصـدار الأحكام يجب أخـذها بعين الاعتبار حين تقرير نوع التعزيز الذي نستـعـمله، فـقد يستمر بعض الطلبة في العمل الجاد في الصف طمعاً في ثناء المعلم ومـديحه، بينما يسـتجيب غيرهم له ، وبشكلٍ أقوى إذا ما تلقوا تقريراً كتابياً لأهليهم يقـدر فـيه المعلم جدهم واجتهادهم، أو حصلوا على درجات أعلى، وقد يجد البعض في الدراسـة للتـقـدم للامـتـحان في أقرب وقت ، بينما يتباطأ غيرهم في الاستعداد له ليقدمه في وقت متأخر .

وقـد يختلف نوع التـعـزيز حسب عمر الطالب، فأساليب التعزيز تختلف عنها لمن هم أكبر سناً، فـبعد أن كانت مثلاً قطعة من الحلوى، أو شعاراً على شكل نجمة يضـعها الطالب على جبينه أو داخل دفتره، يصبح بدلاً من ذلك شهادة تقدير خطية أو إدراج اسـمـه في قائمة المتفوقين أو في لائحة الشرف، وهكذا .

وليس في وسع المعلم أن يحدد وبسـهـولة نوع التـعـزيز المناسب للطالب إلا إذا

كـان على علـم ومـعرفـة به أولاً ، وبميوله واتجاهاته ثانياً ، ما الذي يسره ويرضيه ؟ ومـا الذي يكرهه ويسـوءه ؟ حتى يختـار المعـزز المناسـب والمقبـول عنده للعمل على تـقـويـة سلوكـه ، وقـد يكون في وضع الأمـر مـوضع المحك والاختـبـار هو الحكم الفيـصل في تقرير ذلك، فإذا كرر الطالب سلوكه خلال فترة زمنية معينة، كان معنى ذلك أنه معزز مناسب، وإلا كان غير ذلك .

إن قـوة المعـزز وضـعـفـها وتكرار السلوك أو الإقلال منه يعتمد على نوع الأثر الذي يحدثه المعـزز في نفـوس الطلبـة، فـوجـهـة نظرهم إزاءه، ووقعه في نفوسهم هو الذي يقـرر ذلك، وقـد نعمل ـ وعن غير قصد منا ـ على تعزيز سلوك خاطىء، كما لو حـاولنا ارضـاء طفل ليكف عن البكاء بتـقديم قطعة له من الحلوى، أو مبلغ من النقـود مـثـلاً، فـقد يلجأ إلى البكاء كلما أراد أن نعطيه شيئاً يطلبه ويريده ويتخذ من البكاء وسـيلة لتـحـقيق ما يريد . فقد نأخذه بين أيدينا ، أو نعطيه دمية يلعب بها، وهكذا وبذلك نكون قـد عـززنا عنده سلوكـاً غير مـقبول. كان من الأولى بنا العمل على الإقـلال منه، ومنع حـدوثه وتكراره، وقـد يعـمـد الطالب إلى الاخلال بالنظطام حتى يلفت الأنظار إليـه فإذا اسـتـجـبنا له، نكون بذلك قد قمنا بتعزيز سلوك غير مرغوب فيه وإن كان ما قمنا به على غير قصد منا .

نـوع المـعـززات

المعـزز الذاتي هو كل إنجـاز نقـوم به من أجل الانجاز نفسه، وليس من أجل شيء آخـر، نجـد فـيـه المتـعـة التي نشعر معها بالارتياح والسرور، وهو الهدف الذي نسـعى إليـه دومـاً في جميع مظاهر حـيـاتنا السلوكية والأكاديمية والاجتماعية وغيرها، فـالمعـزز في هذه الحال هو أمر ذاتي ينبع من انجاز العمل نفسه، وليس من شيء آخر خـارج عنه، كـالمكافئات المادية أو العينية، وغيرها، ونحن نسعى في نهاية المطاف إلى أن يقـدر الطلبـة العمل وأن يشعروا بأهميته بحافز نابع من ذواتهم، ومن أجل التعلّم والتـعليم نفـسـه ، وهو أمـر يحتـاج إلـى فترة زمنيـة ليسـت بالقصيرة ، حتى يتأصل

ويرسخ في النفوس فقد نقول مثلاً عن الطالب أنه قارىء يستمتع بالقراءة، وبها يقرأ، دون أن نملي نحن عليه ذلك ودون أن نقدم له حوافز خارجية، ويجد متعته فيما يقرأ ويقضي وقته ويروّح عن نفسه بكل ما يمتع ويفيد. ويجد فيها بعض ما يلبي اهتماماته ورغباته، ولذا فاقباله على القرارات يتعزز ويقوي بما يجد في ممارسته لها من متعة تُرضي ذوقه واهتماماته الخاصة، فيتجه مثلاً لقراءة موضوعات معينة، أو أنواع أدبية معينة دون غيرها من الموضوعات والأنواع الأخرى، فهو يجد فيها ما يشبع نهمه لطلب المعرفة وحب الاستطلاع، وعندها تكون عملية القراءة نفسها هي المعزز الأول للاقبال عليها، وهو ما نطلق عليه المعزز الداخلي .

وهناك من الطلبة من يفقد مثل هذا، المعزز الداخلي فيصبح عندها بحاجة إلى معززات خارجية كالإثابة ، والمديح ، والتقارير ، وإشعارات التقدير وحفلات التكريم ، وإذا تكرر مثل هذا الإنجاز فمن الممكن أن يصبح التعزيز عنده داخلياً ينشأ من ذات العمل نفسه بما يوفره لصاحبه من لذة ومتعة ، وبهذا تقل حاجته إلى معززات خارجية، الأمر الذي يدفعنا إلى أن نعد الطالب ليتمكن من النظر في تصرفاته وسلوكه، وملاحظة نفسه، ودون مساعدة من المعلم .

الثواب والمكافأة

تعتبر المكافأة معززاً إذا ما أدت إلى نتائج فاعلة ومثمرة أو إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه، وتكراره، والعمل على تقويته وتعزيزه بشكل مستديم. واذا خلت من هذه النتيجة فلا تعتبر معززاً بالمعنى المقصود، وإنما قد تعتبر نوعاً من أنواع الرشوة، ومن هنا نجد نفراً من المعلمين، وأولياء الأمور يعارضون تقديم أي نوع من أنواع الجوائز العينية، أو حتى اللفظية منها كالمديح والثناء، حتى لا يتخذ منها الطالب وسيلة للابتزاز، أو الحصول على ما يريد دون أن يتأصل في نفسه السلوك الحسن، فلا يقوم به إلا إذا حصل على ما يريد .

وفيما يلي وجوه الفرق بين الثواب والمكافأة في استعمالنا لها كمعزز ،

وبين استعمالها كرشوة .

أ ـ الفرق في التوقيت، فالرشوة تقدم بشكل مسبق على أمل الحصول على نتائج مرجوة، أما المعزز فيكون بعد الانتهاء من العمل وليس قبله وبعد حصول هذه النتائج .

ب ـ هناك فرق جوهري في الهدف الذي يستعمل من أجله كلٌّ منهما، فالرشوة تقدّم للغير نظير قيامه بعملٍ غير مشروع أو غير مستحب أما الجوائز فتستخدم لتعزيز سلوك مرغوب فيه ومقبول اجتماعياً داخل الصف، يساعد الطلبة على إنجاز عمل تربوي معين .

وهناك خلاف حول استخدام الجوائز العينية، ومدى استخدامها، فهناك من يحبذها في حالات محدودة، وهناك من يخشى أن تصبح شرطاً مقدماً للقيام بعملٍ ما، وفي هذا ما يعيق الاعتماد على الدافع الذاتي عنده .

وقد تفقد قيمتها حين يكبر الأطفال، وحينئذ يصبح هناك ضرورة لاستبدالها بأنواع أخرى من الجوائز أو تفقد قيمتها لكثرة الاستخدام، فنحن كثيراً ما نستخدم التقدير المعنوي، وإكساب الذات الأهمية اللازمة، والتقدير اللازم لما يقومون به من تفوق وإنجاز أو ما فيه من ابداع، وقد يكافىء الوالدان أبناءهم بما يغدقون عليهم من دلائل الحب والحنان، وما يبدونه من عطف تجاههم، أو بمشاركتهم ألعابهم وأنشطتهم، وقد يستخدم المعلم كتابات وشروحات خطية عما قام به الطلبة لتشجيعهم على الاسترسال فيه، مثل كتابة : شكراً، جيد، ممتاز، حسن، في نهاية كل إنجاز، وهكذا، وهو أمر يعتبر طبيعياً ما دام حدث هذا الإنجاز داخل الصف

نماذج من الجوائز والمكافئات

١ ـ **المكافئات والجوائز الاجتماعية** : وهي التي نقدمها بسبب إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، صغاراً كانوا أم كباراً، ويشمل هذا النوع : الثناء

والمديح، والابتسام، والمعاملة الودية، والتغذية الراجعة، وعرض ما يقوم به الطالب للطلبة في الصف، أو في ردهات المدرسة وصالاتها، ومنها التربيت على الكتفين والرأس للصغار منهم ، وتسجيل الاسم في لائحة الشرف، أو تفويضه في الإشراف على توزيع الكتب والقرطاسية على الطلبة ، أو جمعها منهم، أو نضعه رئيساً لفريق في نشاط معين ، أو مساعداً للمعلم في بعض الأنشطة، أو عريفاً في الصف للحفاظ على النظام في حال غياب المعلم .

٢ ـ **جوائز الأنشطة** : وهذا النوع من الجوائز جزء هام، ونتيجة طبيعية لما يدور داخل الصف من أنشطة بين الحين والآخر، وعلى مدار الحصة الصفية، أو اليوم المدرسي، حيث يقوم الطالب بنشاط طوعي أثناء دوامه المدرسي وبعد أن يُتم ما عليه من واجبات مقررة، إذا وجدت لديه الرغبة الحقيقية في القيام بذلك، ويقتصر هذا النوع على الأنشطة التي هي في نظر الطلبة مبعث فخر واعتزاز ومصدر الاهتمام .

٣ ـ **جوائز ناطقة ومعبّرة** : وفي هذا النوع من المكافئات دلائل حسية على ما أحرزه الطالب من نجاح، مثل إثبات اسم الطالب على لوحة تعرض في مكان بارز في الصف أو في ردهة عامة في المدرسة، بحيث تكون تحت أنظار الطلبة، أو منح الطالب وساماً في حفلة تكريمية تقام في المدرسة لهذا الغرض .

٤ ـ **الجوائز العينية** : هناك حالات يصعب فيها تحديد نوع التعزيز لفئة معينة من الطلبة، فمن التحق منهم بالمدرسة حديثاً ولم تتسَنّ له فرصة كافية لإقامة علاقات اجتماعية وثيقة مع الطلبة والمعلمين، لن يكون والحالة هذه في وضع يستطيع معه تقدير قيمة الجوائز الاجتماعية وأهميتها. ليكون لها أثر عنده، كما أن من لم يعتد ممارسة الأنشطة المتعددة لدرجة كافية لا تسمح له خبرته ومهاراته فيها بتقدير أثر جوائز النشاط ليجد فيها مسرّة ومنفعة، ومن هنا تصبح الجوائز المادية في مثل هذه الحالات ضرورية لأنها تحدث في النفس الأثر المطلوب لتحقيق الهدف من منحها له، باعتبارها جوائز تمنح تقديراً للمتفوقين في المجالات المختلفة، فمردودها على الطالب يكون أمراً محسوساً يشعر به ويحسّه، الأمر الذي يبعث في نفسه التقدير .

وفيما يلي نموذج يوضح ذلك :

نوع التصنيف	امثلة على هذا النوع	بعض الشرح والتعليق
اولاً : الجوائز الاجتماعية التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات معهم	المديح، التصفيق عرض أعمال الطلبة للجمهور تقرير يُرسل للآباء التربيت على الرأس والكتفين	يقررها سلوك الغير أي نوع رد الفعل عندهم للسلوك الذي يقوم به
ثانياً : جوائز النشاط ممارسة نشاط طوعي مرغوب فيه	أي نشاط تطوعي مرغوب فيه إفرادياً أم جماعياً ألعاب تطوعية إفرادية أم جماعية القراءة بحضور المعلم، تنظيف الصف والسبورة، إعداد بحث أو تقرير عن واحد من اهتمامات الطلبة يقوم باختياره الطالب نفسه	نقدم للطالب النشاط اللامنهجي الذي يفضله الطالب ويهتم به . مزاولة نشاط جماعي
ثالثاً : جوائز ناطقة ومحسوسة دلائل تنم عن الرضا والقبول، الأمور المحسوسة سمعية وبصرية	منح العلامات وشهادات التفوق، بطاقات، أوسمة ورسوم، نجوم ورقية	تستخدم وحدها أو تستبدل فيما بعد بجوائز عينية أو بجوائز نشاط
رابعاً : الجوائز العينية محسوسة، وقابلة للاستعمال	الحلوى، الدمى، الألعاب، الهدايا، وأية جوائز أخرى عينية .	تقدم هذه الجوائز للصغار وحين تفشل أنواع الجوائز الأخرى في إحداث الأثر المطلوب يمكن أن تعطى جوائز الأخرى .

الثناء والمديح

إن نوع عبارات المديح التي نُسمعها للطالب، ونوع الكلمات التي نستخدمها لذلك، لها أثرها الهام والايجابي في تشجيع الطالب للقيام بها قام به من عمل، وتعزيزه، كما أن نبرة الصوت والأسلوب الذي نُنهي به عبارة المديح إليه، لها أثرها كذلك ولن يكون للمديح أثره إذا لم يكن له وقعه في نفس الطالب، ويدرك أهميته بالنسبة إليه، وأن يكون استخدامنا له في الوقت المناسب وفي الموضع المناسب وبالقدر المناسب كذلك .

ومن المهم أن يكون في لهجتنا له ما ينم عن الصدق والاخلاص، في مديحنا له، وثنائنا عليه وأننا نعني ما نقول، وليس من قبيل المجاملة، وإنما عن جدارة واستحقاق وإذا كان حدثاً صغير السن، تضمنت لهجتنا له دفء العاطفة والحنان .

إن الثناء والمديح يجب أن لا نمنحه للمستوى العادي من الإنجاز، وإنما لما بلغ مرحلة التفوق والإبداع أو ما أنجز في وقت أقل من المعتاد وبشكل ملحوظ، أو قام به أحد الطلبة دون أن يشاركه غيره منهم في ذلك، فنمنحه ذلك بغض النظر عن مستوى انجازاته السابقة .

وقد نمنح ثناءنا لطالب أقل من مستوى التفوق في حالات خاصة إذا كان مستوى أدائه ضعيفاً، فنستخدم ذلك تشجيعاً له لمواصلة التقدم والنجاح، إن مديحنا لأي طالب، وثناءنا عليه ليس ناجماً عن تخطيط مسبق، وله وقت محدد وإنما هو ابن ساعته، بل ابن لحظته ونحن في ايصاله للطالب نراعي ما يلي :

١ ـ نبدي رضانا وتقديرنا لما قام به الطالب أو لإجابته بكلمات موجزة، ونبرة تدل على ذلك، أو بتعبيرات تظهر على الوجه أو في حركة العينين .

٢ ـ أن نستعمل في المديح أسلوباً يتناسب وعمر الطالب الزمني، وبلهجة تتفق مع ما اعتدنا عليه في مخاطبة الطلبة، حتى لا تؤول بغير ما نهدف إليه إذا كانت بلهجة مغايرة .

٣ ـ أن نستخدم المديح في وقته، وبعد إنجاز الطالب مباشرة، فنقرن مديحنا له بالعمل الذي استحق عليه هذا المديح حتى نوجه إليه الانتباه، والسبب في إذجاء هذا المديح .

ويستحسن أن لا تكون جميع ما يقدم للطلبة من جوائز من نفس النوعية، وإنما يجب أن تختلف كمّاً ونوعاً، فلا تكون كلها من نوع واحد، ولجميع الطلبة ولجميع الإنجازات، لأنه بذلك نكون قد عملنا على توفير مستويات متعددة من الانجاز وبأنواع متعددة، وفي مجالات مختلفة، فالنوع هو في حد ذاته له أهميته في الوقت الذي يكون فيه الطالب راضياً عما قام به من إنجاز، وبشكلٍ يبعث عنده الارتياح بحيث يكون هذا الارتياح حافزاً له على مواصلة العمل في المستقبل .

اختر ما يحفز على العمل

هناك طرق عدة لنعرف بشكل مسبّق نوع الجوائز التي يكون لها أثرها على الطلبة، والتي لها في نظرهم التقدير والاعتبار، حتى نختارها للطلبة ليكون لها عندهم الأثر الفاعل في حفزهم على العمل، ويمكن ذلك بما نلحظه من ردود فعلهم على ما يأتي :

١ ـ نوع رد الفعل الذي يتركه المديح في نفوسهم، هل يرتاحون له ؟ وهل يبعث في نفوسهم الإعزاز والإكبار ؟ أم يضربون به عرض الحائط، فلا يأبهون به باعتباره لا أثر له في نفوسهم .

٢ ـ نوع النشاط الذي يختاره الطالب، ويقبل عليه، حتى يجد متعة فيه، وأيها له الأفضلية من بين عدة خيارات .

٣ ـ كيف يقضون أوقات فراغهم، وما الأنشطة التي يزاولونها فيه باعتبارها المحببة عندهم .

٤ ـ كيف يختارون أصدقاءهم لأن في ذلك ما يدلنا على الصفات والخصائص التي يميزونها ويفضلونها على غيرها من الصفات .

٥ ـ الأعمال المدرسية والواجبات التي يطلبون القيام بها، والاهتمامات التي يتحدثون عنها، لأنها تعطينا مؤشرات تدل على اتجاهاتهم في العمل .

٦ ـ بإمكان المعلم أن يسأل طلبته عما يتوقعون أن يَقوم به تجاههم إذا ما تفوقوا في الانجاز، أو أحسنوا التصرف داخل الصف مثلاً، ويتم هذا حين يطرح عليهم أسئلة مفتوحة الإجابة، أو أن يختاروا هم ما يريدون من سلسلة من التوقعات يعدها المعلم هو بنفسه لهم للتعرف على اتجاهاتهم في هذا الموضوع .

ومما يجدر ذكره هنا أن يختار الطلبة أنفسهم الجوائز التي يرغبون أن يقدمها لهم المعلم، ضمن قائمة أعدت لهذا الغرض، ومن الأفضل أن تضم هذه القائمة من الجوائز ما يسهل إيصاله إليهم، وأن يكون متعدد الأغراض، يُستخدم في أكثر من مجال، وللعديد من الطلبة .

تعدّد الجوائز وتعدّد الاختيار

حين تكون الفرصة واسعة أمام المعلم لتوفير جوائز عديدة، ومتنوعة، تتوفر له الفرصة ليلبي مختلف رغبات الطلبة واهتماماتهم، وفي مختلف الظروف والأوقات، كما أن في ذلك ما يحفظ لكلٍ من هذه الجوائز أهميته وقيمته كجائزة عند الطلبة وكلما توفر لكل طالب جائزة تختلف عن جوائز الآخرين، كلما كان ذلك أفضل، ففي ذلك ما يحفظ قيمة الجائزة في نظر صاحبها، باعتبارها شيئاً منفرداً لا يشاركه فيه الآخرون .

ومن المهم أن يعرف الطالب ما يقوم به، والهدف منه ولذا علينا أن لا نكلفهم بنشاط جديد نكافئهم عليه، إلا مما سبق لهم أن مارسوه وخبروه، حتى يمكن استخدامه كمعزز فاعل، ومع هذا يمكن للطالب أن يمارس أي نشاط يريده دون معرفة سابقة له به، باعتبار ذلك مكافأة له على إنجاز متفوق أو سلوك مرغوب فيه أثناء فترة من فترات النشاط الحر، حيث يمكن عندها إدراج هذا النشاط ضمن قائمة الجوائز التي نعدها للطلبة .

اختر ما تقدر على منحه أو منعه وفي الوقت الذي تريد

اختر من الجوائز تلك التي تملك فيها أنت حرية التصرف، فتمنحها من تشاء وفي الوقت الذي تشاء، وتمنعها أو تؤخرها عمن تشاء، وفي الوقت الذي تشاء كذلك، ومن هنا كان علينا أن نتجنب التفوه بأية عبارة، أو القيام بأية إشارة يعتقد الطالب معها أن هذه الجائزة هي حق مطلق له، لا يستطيع أحد أن يحجبها عنه، يجب أن يكون واضحاً في أذهان الطلبة أن الجائزة تتجه في كل ما يقومون به نحو الإنجاز الذي سيصبح فيما بعد حافزهم الأقوى على العمل .

وإذا فاتت المعلم فرصة لإثابة طالب على إنجازه فعليه أن لا يدع الفرصة تفوته مرة أخرى، فالواجب أن يربط السبب بالنتيجة حتى يكون له أثره في النفس فتثيب الطالب على عمله مباشرة، وبعد إنجازه له. فالتأخر في الوفاء به، أو أداؤه في غير وقته، يسبب المشاكل للمعلم وللطالب على حد سواء وبخاصة ما ينجم عن ذلك من تقليل فاعلية السلوك، إنتقاصٍ لأهميته، وحتى لا يحدث سوء فهم في الربط بينهما .

كن مواظباً

قد يفشل الطالب في القيام بمهمة ما، أو بانجاز عمل ما، فيصرفه هذا الفشل عن اعادة المحاولة وتكرارها، لأنه لم يقف على نوع الفشل الذي لحقه، أو السبب الذي أوقعه فيه، وما دام من واجب المعلم أن يوجد الحافز اللازم للمواظبة على العمل والوصول للنجاح، كان عليه أن يثيبه على مواصلة العمل، والدأب عليه حتى يصل به إلى نتيجة ملموسة، يُدرك الطالب بأنها ثمرة جده واجتهاده، ونتيجة لمواظبته على العمل، والاستمرار فيه، وأن يعزز أي انجاز إيجابي يقوم به ليمهد له الطريق نحو إنجاز أكبر، فلا يدع الفرصة تفوته في ذلك، وحتى يصبح العمل

والنجـاح مـعـاً أمـراً مـتأصلاً في نفس الطالب، ومن هنا فإن مواصلة المعلم في إثابة الطالب على عـمل ناجح يقـوم به، ويتـفـوق فيه، أمر ضروري، ليتأصل عنده هذا السلوك الناجح، ويصـبح فـيما بعـد أمراً طبـيـعـيـاً، عنده فلا يحتاج معه إلى تعزيز خـارجي، فعلينا أن لا نثيبه مرة ونهمله مرات .

كـن عـادلاً

علينا أن نكون عـادلين في تصرفاتنا مع الطلبة على اختلاف فئاتهم، وفي مختلف الظروف والأحـوال، حـتى يشـعـر الطالب بعدالة موقفنا بشكل علمي ملموس، وأن جميع الطلبـة أمـامنا سـواسـيـة سـواء أكان ذلك في منح الجوائز، أم الإثابة، أم إجراء الـعـقـوبـات مع تقـديرنا للظروف التي لابست تصرف الطالب وأدت إلى إثابتـه، أو عقوبته .

وعـلـيـنـا أن نـعـمل ـ ومن خـلال تصرفـاتنا مع الطلبـة ـ على تشكيل صـورة واضـحـة في أذهانهم عما نثـيـبـهم عليـه، أو نعـاقـبـهم بسببه، حتى لا يختلط الأمر عليـهم، ويقـعـوا في بلبلة واضطراب فـلا يدرون هل سيلقون إثابة على عملهم، أم عـقـوبة بسببه إن الإثابة هي منحة بيد المعلم وايست حقاً للطالب، يمنحها ويمنعها ضـمن نظام مـعـتـمـد في المدرسـة، ووفق أسس مـعـينة يضـعها المعلم ويراعيها هو كـذلك، فـالمنحـة ليـست حقاً مطلقاً يجب الوفاء به إلا إذا أراد صاحب الحق ذلك، وهو المعلم .

اختر ما يمكن استبداله أو تعويضه

يمكن للمـعلم أن يسـتـخـدم المكافأة اللفظيـة كالمديح، أو ما يصدر عنه من تلمـيـحـات وإشـارات تنم عن الموافـقة والاستحسان بشكل آلي، في الوقت الذي تمّ فـيـه العـمل، وتسـتـحـقـه منه، كما يمكن استخدام هذا النوع لطلبة متعددين، وفي

ظروف متعددةو وأحوال مختلفة، كما يمكن استبدال عبارة ثناء بعبارة أخرى، فليس المعلم مقيداً بصيغة ثناء معينة، ويمكن له كذلك أن يثيب طالباً ما على نشاط ما، أو استبداله بنشاط آخر يمكن إعداده، وتحديد وقته، ففي هذا التنوع في الإثابة ما يتيح للمعلم الحرية في اتخاذ القرار، ويوفر له المرونة في ذلك وبخاصة إذا ما حصل طارىء يحول دون تقديم مكافأة سبق أن حددها والتزم بها، ولا مجال لديه لاستبدالها، ومع كل ما سبق فان القول الفصل في تحديد نوع الجائزة مهما كان نوعها، يكمن في مدى فاعليتها في تعزيز السلوك القادم، والعمل على تقويته، فاختيارك المبدئي لأية جوائز تقدمها للطلبة يجب أن يخضع للمراجعة، وإعادة النظر في ضوء تجربتك الخاصة، والظروف التي تحيط بالطلبة .

وعلى المعلم أن يبقى على فاعلية جوائزه التي يقدمها للطلبة مهما كان نوعها، ومهما كان أثرها، فيعمل على الحيلولة دون أن تفقد قيمتها وأهميتها مع الوقت، وبمرور الأيام، فيمنحها لمن يستحقها فقط، وفي الوقت الذي يستحقها فيه، وبشكل معتدل ومتوازن فلا نخفف من استعمالها كثيراً، بحيث تصبح أمراً نادراً، ولا نكثر من هذا الاستعمال بشكل يفقدها قيمتها وأهميتها عند الطلبة .

اجمع بين الجائزة وبين التغذية الراجعة

إن التغذية الراجعة إذا ما وجدت ساعدت الطلبة على أن يحيطوا بعملهم، وبالطريق الذي تم لهم إحراز تقدم فيه، كما تساعدهم علي الربط بين تصرفاتهم في ظل ظروف معينة، وبين النتائج الطبيعية لهذه التصرفات، مما يجعل أمر حفزهم على العمل يرتبط بهذه النتائج، وتقديرهم لأهميتها، ومن هنا نقول : اجمع عن طلبتك المعلومات

إن توافر معلومات كافية عن الطالب تتعلق بانجازاته وتصرفاته مع الغير أمر هام لتشكيل صورة عنه، وعن تقدمه وسلوكه تكون إلى الدقة والصواب أقرب منها إلى خلاف ذلك ، بحيث نعتبرها قاعدة للحكم على هذا الطالب سواء أفي مدى

إنـجـازه الأكـاديـمـي أم في قـدرتـه عـلى التـعـامل مع مختلف الظروف والمواقف التي يتعرض لها ويتكيف معها .

إن مـثل هذه المعلومـات يمكن للمـعلم أن يجمـعـهـا عنده ليرجع إليـهـا عند الحـاجـة وبأسـاليب مـتعددة من الملاحظة والمراقبة، والاستنارة بآراء المعلمين الآخرين أو الزمـلاء من الطلبة، أو الامتحانات الهادفة التي لا تقيس مجرد الانجاز الأكاديمي فـحـسب وإنما تقيس أيضاً ما عنده من مهارات على اختلاف أنواعها عقلية كانت أم جسمية، لفظية أم كتابية، اجتماعية أم تربوية .

علينا أن نقـيس تقـدم الطالب وبخـاصـة في أي مجال كـان، بالنسبة لانجازاته السـابقـة، فنقـارن بين مـا قـام به سـابقاً، وما قام به لاحقاً لنرى الفرق بين الحالتين ونحكم بناء على ذلك مـا أحـرزه من تقدم أو تأخر، فذلك أكثر عدالة من أن نقيس تقـدمـه بتـقـدم الآخـرين من الطلبة، لأن هناك فروقاً فردية بينهم، تجعل الفروق في الإنجـاز أمـراً طبـيعياً، وبشكل مستمر وبخاصة للمتفوق في قدراته ومواهبه حتى لا يصبح الطالب عرضة للإحباط .

كما إن في هذا الاتجـاه مـا يوفـر للطلبة دلالة أكثر عدالة على الجهد الذي بذلوه أكـثر من دلالته على المستوى التحصيلي الذي وصلوا إليه .

ابحث عن مصادر متعددة للجوائز

مع أن للمـعلم الأولوية في تقـرير نوع الجـائزة التي يسـتحقها الطالب، وتحديد من يسـتـحـقها، غير أن هذا لا يحول بينه وبين البحث عن مصادر أخرى يجمع عن طريقـهـا جـوائز لطلبته ، حتى يتوافر لديه عـدد كاف منها ، ومتنـوع كذلك ، ومن هذه المصـادر المؤسـسـات المحليـة ، وأوليـاء الأمـور ومن الزملاء ومن الطلبة أنفسهم وهكذا .

إن في هذا العـمل مـا يقـوي الروابط والعلاقات بين المدرسة من جهة، وبين فئات المجـتـمع المحلي من جـهـة أخـرى ، كما يوجـد بينهما التـعاون لما فيه مصلحة

المدرسـة، وتوفير مـا تحـتـاج إليـه، كما أنها تقوي من علاقة البيت بالمدرسة ليقوم بين الطرفين تعـاون مـشترك في رعـاية الطلبـة، ورفع مستواهم، ومن ذلك مساعدة أولياء الأمـور في تعـزيز مـستوى الطلبة الأكاديمي ورفعه، وعقد الاجتماعات المدرسية، أو الدعـوة لزيارة المدرسـة للاطلاع على أنشطتـهـا، وبرامجها وإنجازاتها والعمل على فهم أفـضل لكل منهما عند الآخـر ، والتعرف على مشاكله مما يخلق صورة واقعية عند كل منهما عن الآخر .



الفصل الرابع عشر

المعلم قائد تربوي

١ ـ دور المعلم في الصف .

٢ ـ مسؤولياته كقائد تربوي .

٣ ـ كيف يتصرف كقائد .

دور المعلم في الصف

حين يدخل الطلبة غرفة الصف، يمارس المعلم دوره في ضبط النظام فيه، والامساك بزمام الأمور في كل ما يحدث أثناء الحصة ، وما له علاقة بعملية التدريس، كما يعمل على توجيه سلوك الطلبة ، وتكريس اهتماماتهم لأهداف الحصة، ويأخذ بيدهم طيلة الوقت للعمل الجاد المثمر، والإنجاز الرفيع، فهو الذي يعد له المعلم، ويخطط له ويرشد ويوجه الطلبة إليه، شأن القائد في المعركة .

إن دور المعلم في صفه هو دور قيادي يحفظ وحدة الصف، ووحدة العمل فيه للوصول إلى الأهداف المشتركة التي تعم الجميع، وهو المرجع في أي تعديل لازم على خط سيره وسير طلبته في الحصة، وهو صاحب القرار في ذلك، وكلما دعت الحاجة إليه، فهو الرأس المفكر في كل ما يعود على عملية التدريس والطلبة بالنفع والفائدة .

وإذا استطاع المعلم أن يمسك بزمام الأمور، باعتباره القائد، والمصدر الأعلى للسلطة داخل الصف، على أن تكون كل حصة تدريسية هي خطوة إلى الأمام بدافع ذاتي، وبارادة ذاتية، واذا قام المعلم بدوره القيادي، جعل من الصف خلية عمل بفاعلية واقتدار سواء أكان ذلك على المستوى الفردي، أم على المستوى الجماعي ومستوى الصف بأكمله، وحتى يتسنى هذا لا بد من أن يدير المعلم الأحداث الصفية، والممارسات السلوكية داخله بشكل هادف ومنظم. وكذلك الحال بالنسبة لما هو متوافر بين يديه من موارد تربوية، فالمعلم للطلبة هو بمثابة الأب والقائد والصديق .

مسؤولياته كقائد تربوي

يُبدي الطلبة رضاهم عن المعلم ، وتقبّلهم لقيادته ، والسير تحت لوائه وإلى الحدّ الذي يصبح فيه دورهم أتباعاً له ، وتبقى له مكانته في نفوسهم ، دون أن يفكروا بتحدي سلطته، ولذا على المعلم أن يُراعي ما يلي : -

١ - أن لا يتهاون في استعمال حقه كقائد ، أو يفرط فيه ، حتى ترسخ مكانته في نفوس طلبته ، وتقوى تبعيتهم له ، وتقبلهم لكل ما يصدر عنه من إرشادات وتعليمات .

٢ - أن يدافع عن حقوق طلبته ، ويعمل على حمايتها من كل نقص أو عبث ، وكذلك في كل ما يتعلق بحقوقهم في المدرسة من حيث توفير المتطلبات التربوية اللازمة لهم أولاً، ومعاملتهم معاملة عادلة تليق بانسانيتهم ثانياً .

٣ - عقد اجتماع لطلبة الصف في الأسبوع الأول من العام الدراسي ليطلعهم على ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات ، وأن يعرفهم على البيئة الصفية، والمدرسية .

٤ - الاحتفاظ بمعلومات وافية، وعادلة، عن الطلبة تتناول مختلف أوجه نشاطهم، واهتماماتهم للرجوع إليها عند الحاجة .

٥ - أن يعرف أسماء الطلبة، وأن يتعرف شخصياً على كل واحد منهم ليشكل في ذهنه صورة عنه تساعده على التعامل معه .

٦ - أن يحافظ المعلم نفسه على احترام التعليمات المتعلقة بالنظام الصفي وبحرمة الصف، وأن يحافظ على الوقت في الحصة، فيبدأ حيث تبدأ، وينتهي حيث تنتهي إلا إذا تطلب الموقف التربوي إطالتها مثلاً، فاحترام المعلم وعلى المدى الطويل يتوقف على حسن تصرفه وعلى مصداقيته في أقواله وأعماله كمعلم أولاً وكقائد ثانياً .

٧ ـ أن يلمس الطلبة من المعلم عملاً جاداً لمساعدتهم وإفادتهم، ليضع بذلك حجر الأساس في نظرة الطالب له واحترامه كمعلم وكقائد في آن واحد معاً .

كيف يتصرف كقائد

إن فاعلية القياة تتوقف على قبول سلطة القائد والاقرار بها من قبل أفراد المجموعة كلها، وبدون ذلك فقد تتفاقم الأمور، ويحدث ما لا تحمد عقباه، مما يعكر صفو المناخ الصفي، والعلاقة بين المعلم والطلبة، الأمر الذي يؤدي إلى نتائج لا تحمد عقباها على عملية التعلم والتعليم، ومن سوء الحظ أن نقوم أحياناً بتصرفات من أجل بناء كياننا وتثبيت سلطتنا داخل الصف ، مما يعود علينا وعلى الصف بنتائج عكسية، لعدم توافق هذه التصرفات مع الهدف الذي قمنا به من أجله وبخاصة إذا اتجهنا بذلك إلى نوعٍ من التسلط وفرض الهيمنة، أو كان تصرفنا نابعاً من خوفٍ على كياننا، وهيبتنا لدى الطلبة لنقصٍ عندنا في المعرفة أو لاهتزاز ثقتنا بأنفسنا .

إن للمركز الذي يمثله المعلم كقائد يمنحه حقوقاً في عمله، تتناسب والمركز الذي يؤهله نفسه له، وللدور الذي سيقوم به، وكلما علا مركزه في نظر نفسه، وقويت ثقته بها، كلما منح لنفسه حقوقاً تتفق وهذه النظرة، فما يجري داخل نفسه، وتصوره لذاته يتفق والسلوك الذي يتصرف به. والنابع من صميم ذاته، وكذلك الصورة التي تكون نسخة من الصورة التي يحملها عن نفسه والتي تنتقل للطلبة بطريق التأثر وهي على هذا الأساس التي تشكل صورته عند الطلبة والتي سيحملونها عنه، فهي بذلك إما أن تؤدي إلى احترامهم له، وانضوائهم تحت سلطته وإما أن تؤدي إلى تحديه والتمرد عليه، ولذا فقد يعطي المعلم نفسه الحق في حرية الحركة والتنقل داخل الصف مثلاً، ولا يخفى ما في هذا من حركات لها دلالتها كما تعبر عنه ملامح الوجه وحركات اليدين والعينين وما في هذه الدلالة من إثراء للاتصال مع الآخرين وهي كوسائل غير لفظية لها أهميتها في إعطاء صورة عن كيان

الانسـان ومـركـزه، فـهو إذا تحدث مع طلبته بلغة فوقيّة أو بلهجة عدوانية أو تسلطية أو بما يستـدل منها على التساهل الذي يزيد عن حده، كان من المحتمل أن لا يؤدي بهم ذلك عن صـورة له في أذهانهم تدل على احترام كـيـانه، وزيادة اعـتباره عندهم، ومن هنا كـان الاتصـال غير اللفظي عن طريق الجـسم أو العين أو نبرة الصـوت، أو لهـجـة الخطاب له أهميتـه في تشكيل نوع الصـورة، ونوع الانطبـاع الذي يتـشكل في أذهـان الـطـلـبـة عنه، ومـا إذا كـان بهذا سـيـصـبح مـوضع تقـديرهم واحترامـهم، واعترافـهم بزعـامته وقيادته أن تختلف الصورة فيختلف كل ذلك .

ومن المتـوقع من كل صـاحب مـركـز قـيـادي أن يأخـذ زمـام المبادرة في إقامة عـلاقـات مع الغير، والتـعامل معهم، ومن هنا كان على المعلم أن يأخذ بزمام المبادرة في أي حـوار أو نقـاش يُـجـريه مع الطلبـة سـواء أكـانت لغة الخطاب لفظية أم غير لفظيـة، فـهـو الذي يبـدأ الحوار، وهو الذي ينهيه، وكل طالب يأخذ من المعلم زمام المبـادرة في الحـديث والإجـابة أو يجعل بيـده كلمـة الختـام هو تلمـيـذ لا يقوم بدور التابع، وقد لا يحظى بعمله هذا برضا المعلم .

إن المعلم باعـتبـاره القـائد قـد يقطع على الطلبـة حـوارهم، ونشاطهم لتوجيه إرشـادات جـديدة لهم أو تلك التي تمليـهـا الظروف الآنيـة الطارئة، ويحافظ على حق كل منهم في الحـديث امـا بالسـؤال وإما بالإجابة أو بعرض وجهة النظر، ولا يسمح لهـم بـالتـعـرض لغيرهم دون وجـه حق، كما لا يسـمح لهم، بالتـدافع حين دخـول الصف أو الخـروج منه أو السماح لهم بتناول مـا لغيرهم من كتب وأدوات .



الفصل الخامس عشر

المعيقات عن العمل

١ ـ معيقات عن العمل .

٢ ـ ظاهرة الاحباط .

٣ ـ كيف يتمُّ انصراف الطلبة للعمل والجدّ فيه .

معيقات عن العمل

إن وجود مشاكل للطلبة أمر يعقّد عمل المعلم، ويصرف الطلبة عن الاهتمام بالعملية التعليمية، والاهتمام بها، وقد يضطر المعلم لقضاء الكثير من وقته، بل ووقت الحصة في حل هذه المشاكل بدلاً من قضائه في التدريس، كما ان هذه المشاكل قد تعكر صفو العلاقة بين المعلم والطالب ، وبين الطلبة أنفسهم ، مما قد يُلحق ببعضهم الاحباط ، ويدفع بعضهم الآخر إلى تحدي سلطة المعلم أو العبث مع زملائه الطلبة .

قد يكون السبب في وجود هذه المشاكل عدم قدرة المعلم على التصرف بحكمة بها أو عدم قدرته على احتوائها، أو قصور المدرسة في تلبية احتياجات الطلبة، أو عدم تلبية البيت لهذه الاحتياجات، مما يخلق عند الطالب صفة التحدي والعناد لا لشيء إلا لاثبات وجوده عند معلمه وأمام زملائه وبخاصة إذا افتقد الطالب الأمن العاطفي في بيته، أو لما يلقاه فيه من سوء المعاملة أو لانشغال الأبوين أو أحدهما في العمل خارج البيت، فلم يجد ما يعوضه عن ذلك في المدرسة، أو العكس، الأمر الذي يجعل فكرة الطالب عن نفسه متدنية، وثقته بها ضعيفة، وهذا من شأنه أن يضاعف مهمة المعلم ليصبح الطالب بمثابة الآب الثاني، فيمنحه حنانه وعطفه ليعوضه بعض ما افتقده في بيته، ويجد في هذا المعلم من يتفهم شعوره ويحترم رأيه وكيانه .

ويرى Neddings ١٩٨٤م أن على المدرسة أن تساعد المعلمين على ترسيخ العلاقة بين المعلمين من جهة، وبين طلبتهم من جهة أخرى، وكذلك توكيد الصفات الشخصية للمعلم الفاعل، والعمل على تنميتها وتطويرها، وإن كان مثل هذا العمل مهمة صعبة للمعلم نظراً للعدد الكبير من الطلبة الذين تقع مسؤولياتهم عليه في الصف الواحد، أو في صفوف متعددة، مع تفاوتهم في خلفيات متعددة كالثقافة والاجتماع، والاقتصاد، ومن هنا نشأت فكرة وجود مرشد اجتماعي وآخر

نفسي في المدرسة وقد يشكو المعلم من ضيق الوقت الذي لديه واللازم لتفهم طلبته ومشاكلهم والعمل على حلّها .

إن نفوذ المعلم وأثره على طلبته يعتمد على كيانه الشخصي والمعرفي وعلى مدى قدرته في إقامة علاقات ودية مع الآخرين، وعلى سنه التي بلغها وما يتوافر لديه من خبرة وتجربة استمدها من حياته ومن تفاعله مع الآخرين، وتواصله معهم .

أما نفوذ المعلم وسلطته المستمدة من الوازع الأخلاقي حسب التقاليد المرعية، فقد أخذت تقل شيئاً فشيئاً، ومنهم من يقول ان كيان المعلم قد اهتز، وتدهور مركزه الاجتماعي ١٩٩٤م Barbules . فنجاح مهمة المعلم تتطلب ثقة طلبته به، واحترامهم له، وأن يعمل الطرفان كشريكين في عمل مشترك، وتعاون مثمر لما فيه مصلحة الطرفين ليخلقوا بذلك جواً تسوده الثقة ويبعث الأمل في النفوس والمناخ المناسب لتعلّم وتعليم ذي معنى .

ويرى Barbules ١٩٩٤م. أن يقوم المعلم بتوجيه الطلبة وإرشادهم، وينظم لهم تجارب تعليمية ممتعة، حافزه على النشاط والعمل، وهذا هو ما يجب أن يكون الرابط بين المعلم والطالب. إذا ما أريد للتعلّم أن يحدث، إذا لم يعد التركيز في الوقت الحاضر على إكساب الطالب مهارات معينة بالقدر الذي يوجه فيه الاهتمام للحوافز التي تدفع الطالب على الإقبال للمشاركة في المنهاج وفي العمل، وكذلك التركيز على مضمون المنهاج الذي يحفز الطالب على العمل، ويساعد المعلم على ضبط النظام في الصف ليقضي الوقت كله في التدريس والتفاعل .

إن إشاعة النظام في الصف يوفر للمعلم الفرصة ليبني توقعاته في الصف، وسير عملية التدريس مبا يجعل المعلم قادراً على التركيز على الادارة الصفية أكثر منه على رسم سياسة لسلوك الطلبة وتصرفاتهم .

لقد وصفت Mary Hernaudaz البيئة المنظمة بأنها تلك التي يتفهم الطالب فيها قواعد العمل والسلوك، ضمن مجموعة الطلبة، مما يخلق عنده الانضباط الذاتي ورعاية حقوق الآخرين وتقدير مسؤولياتهم. وترى كذلك أن النشاط وسيلة لجلب الانتباه والتحرر من الفوارق والضغوط الاجتماعية ، وعدم هدر الوقت بملاحظة

كل مـا من شأنه أن يخرق النظام ويشـتت الانتـباه، وكلما انصرف الطالب إلى عمله، كلما انقـاد للقـانون، وتقيد بأحكام الصف، ونظامه ويلقي معظم المعلمين باللوم على الطلبة في الفشل بالحفاظ على النظام داخل الصف، وإيجاد جو فاعل فيه، ويتحللون من المسـؤوليـة ولم يعـدمـوا أن يجدوا المبررات لذلك، وأنهم بذلوا كل جـهـد في سبيل ذلـك بـغض النظر عما توصلوا إليـه من نتـائج ولذا تراهم يتـخـذون من العـلامـات المـدرسـيـة وسـيـلـة لـلضـغط على الطلبـة من أجل الحـفـاظ على النظام، والانقـيـاد للتـعليمات، أو اللجوء لمنحهم امتيازات أخرى .

إن أهم مـشكلة يواجهها المعلم والتي تحدُّ من فاعليته، هو تدني روحه المعنوية وبخـاصـة بسـبب الجـو العـام الذي يعـمل فـيـه والذي يضـعف من انصرافه للعمل وحماسـته له، وهناك أمور عديدة تبعث على الإحباط من أهمها :

أ ـ عـدم توفـر الدخل المادي المكافي الذي يفي باحـتياجات المعلم مما يدفعه للعمل في مجالات أخرى لا تتناسب ومكانة المعلم .

ب ـ كـثـرة عـدد الطلبـة في الصف الواحـد بحيث يصعب على المعلم متابعة كل ما يجري داخل الصف، أو تفهم الطلبة والعمل على حل مشاكلهم .

جـ ـ عدم توافر المصادر التربوية اللازمة له .

د ـ عـدم وجـود جـو مـدرسي مناسب بعيد عن التنافس، قريب من روح المشاركة، والتـعـاون، فلا يعمل كلٌ بمفرده وكأن لا رابطة تربطه مع الجهاز المدرسي .

هـ ـ وجـود معيقات إدارية تحد من حرية المعلم في التصرف .

و ـ ضـعف العـلاقـة بين المدرسة والبيئة المحلية، وبين المدرس وأولياء الأمور .

وهناك معيقات شخصية تحد من فاعلية المعلم وهي : ـ

أ ـ **الأمن الوظيفي** : الذي يبعث على استقـرار المعلـم في عملـه فلا يخشـى إنهـاء عـمله والوقوع في ضيق مالي له ولعائلته .

ب ـ **التامين الصحي** : حتى يمنحه الراحة النفسية وبخاصة إذا أصابه أو أحد أفراد عائلته مرض يحتاج إلى نفقات زائدة .

جـ ـ الاستقرار في مكان العمل : حيث يكون مطمئناً إلى أنه لن ينقل من مكان عمله نقلاً تعسفياً، فلا يتعرض لمشاكل اجتماعية وأمنية جديدة، وبخاصة إلى اقامة علاقات جديدة ، وتكيف جديد مع الظروف المستجدة لمكان العمل الجديد .

من معيقات العمل
ظاهرة الإحباط

الإحباط ظاهرة طبيعية يتكرر حدوثها عند الناس، وهي أمر يقره السلوك الانساني إذا فشل الفرد في تحقيق أهدافه، وتلبية رغباته، وبخاصة إذا ما تكرر هذا الفشل بشكلٍ يُفقده الأمل، ويُسلمه إلى اليأس، والكف عن المحاولة .

ويمكن التعامل مع هذه الظاهرة عن طريق تقبُّلها، واعتبارها أمراً مسلماً به، يحدث مع الكثير من الناس إن لم يكن مع غالبيتهم، وهي ظاهرة لا تحدث عن نقص في التكوين، أو عجز في الكفايات والقدرات، ومن هنا كان علينا أن نتفهم طبيعة هذه الظاهرة وإمكانية التغلب عليها بالصبر والمثابرة، والتعرض لمواقف لا تبعث على الارتياح، وقد نضع نحن العراقيل في طريق النجاح لنمارس هذا الشعور على صعيد الحقيقة والواقع، ويصبح بالإمكان التعايش معه بل والتغلب عليه .

علينا كآباء ومعلمين أن نوقف طلبتنا على حقيقة الحياة، فليست كلها نجاحاً وليست كلها فشلاً، وإنما هي مليئة بالعقبات والصعوبات، ففيها الورود والرياحين وفيها الأشواك، والمتعة لا تتأتى لنا بالإنجاز السهل السريع، وإنما بمواجهة التحديات والتغلب عليها لنشعر بمتعة الفوز بعد بذل المزيد من الجهد والتعب .

وعلى المعلم والحالة هذه ـ أن يخفف من وطأة الاحباط عند طلبته، والتي تنجم عندهم من الفشل في مواكبة الحياة المدرسية، والتحصيل المدرسي فيعمل على تشجيعهم، وبث الثقة في نفوسهم، ورفع الروح المعنوية العالية عندهم، وأن يتأكد من أن الطالب قد استوعب الأهداف المطلوبة من كل نشاط يقوم به، ولا بأس من

أن يطلب المعلم من كل طالب أن يسرد على مسامع زملائه قصة أو حادثة مرّت به فأسلمته إلى الفشل، وإضعاف الأمل في نفسه سواء أكان ذلك في المدرسة، أم في الحي الذي يسكنه، أم في الملعب، أم في الصف، سواء مما قرأه أو مما سمعه من غيره، وأن يدلي برأيه حولها، والطريق للتغلب عليها، وأن يكون ذلك كله بالنقاش والحوار الهادف على أن يتناول الحديث في كل حادثة الأمور التالية : ـ ماذا أردت ؟ وما الذي حدث ؟ ومن قام بذلك ؟ وماذا كان شعوري تجاهه ؟

ويمكن للطالب أن يتفهم ظاهرة الاحباط، وأن يتقبله، بطرح الأسئلة التالية عليه وهي : ـ

أ ـ ما الشعور الذي تحس به حين تفشل ؟

ب ـ هل من الخطأ أن تحس بالحزن ؟ واعتكار المزاج ؟ والخمول والكسل ؟

جـ ـ هل بامكان أي منا أن يحصل على كل ما نريد في جميع الظروف والأحوال، وفي جميع الأوقات ؟

د ـ هل يمكن أن يشعر الواحد منا بالسوء دون أن يكون حقاً سيئاً ؟

هـ ـ هل تحسّ بالذنب حين تفشل في تحقيق هدف كنت تسعى اليه ؟

و ـ هل في استسلام الفرد منا لليأس والاحباط ما يحل له مشكلته، والتي تسببت له في ذلك ؟

ز ـ أيها يعود علينا بفائدة أكبر، فقدان الأمل، أم إحياؤه فينا ؟

ح ـ أيها أجدى علينا أن نجابه التحديات بكل حزم وثبات ؟ أم نستسلم لها ، ونقف إزاءها مكتوفي الأيدي ؟

ومن خلال مثل هذه الأسئلة والاجابة عنها، يمكن للطلبة أن يدركوا وقائع عديدة، مثل :

أ ـ الاحباط تجربة تعكر المزاج، ولا تبعث في النفس الراحة والطمأنينة .

ب ـ علينا أن نمارس الشعور بالخوف والحزن ، والغضب وعدم الثقة ، كما نمارس الشعور بالفوز والشعور بالفشل .

جـ ـ ليس باستطاعة أي منا أن يحصل دوماً على كل ما يريد، كما أنه ليس باستطاعته أن يتفادى القلق دائماً .

د ـ الاحباط ليس نتيجة حتمية للوقوع في خطأ، أو فشل، فقد يعتكر مزاجنا ويُصيبنا الاحباط دون أن نكون في حالة سيئة تستدعي ذلك .

هـ ـ إن الاحباط أمر عادي يتعرض له كل الناس حين يُخفقون في الوصول إلى أهدافهم، ولكنه أمر يمكن تقبله والتغلب عليه بتكرار المحاولة، وليس بالكفّ عنها .

كيف يتم انصراف الطلبة للعمل والجدّ فيه

في معالجتنا لهذا الموضوع ، علينا أن نأخذ الأمرين التاليين بعين الاعتبار وهما :

١ ـ مدى تقدير الطالب لأهميته ودوره في العملية التربوية، وتقديره لدورنا كمعلمين .

٢ ـ ما المساعدة التي يمكن أن يقدمها المعلم للطالب ليحفزه على التعلم بجدٍ وإخلاص ؟ وأن يبذل الجهد والوقت اللازمين لذلك .

غالباً ما يحمل المعلم فكرة عن الطالب ويتعامل معه على أساسها وهي أن كل ما سبق للطالب أن تعلمه وخبره هو مخزون في ذاكرته، يقدر على استرجاعه عندما تدعو الحاجة إليه، مما يجعله يحمل فكرة غير دقيقة عن قوة ذاكرة الطالب، واستعداده للتعلّم .

إن الطالب يقرر ـ وإلى حد كبير ـ ما يتعلمه فعلاً، فذاك خاضع (١) لاستعداداته، وما عنده من قدرات، (٢) وإلى رغبته في التعلم، (٣) وما إذا كان هذا التعلّم يلبي احتياجاته وميوله الخاصة، (٤) وما إذا توافر له المناخ التربوي المناسب للتعلم .

وفي الـوقـت الذي يتطلب التـعلم فـيـه من الطالب أن يبـذل الوقت والجـهـد اللازمين لذلك إلا أنه علينا مـقـابل ذلك أن نخـفف مـا قد يلحقه من ضيق ومعاناة جـراء ذلك، ونعـمل على أن نحـيطه بظروف هي أفـضل مـا يمكن للتـعلم، وبعث الـراحـة والطمأنينة في نفـسـه لنرفع من درجـة روحـه المعنوية ونحـافظ على حماسـتـه للعمل والاقبال عليه .

وكلما كـان التـعلم نابعـاً من رغـبـة ذاتية عند المتعلّم كلما كان أقدر على تحمل المصـاعب في ذلك، وأقـدر على التـغلب عليـهـا وفي بذل الجـهـد والوقت اللازمين، لذلك، وبخـاصـة إذا أدرك أهميـة التـعلّم بالنسـبـة إليـه وأدرك أثره في صياغة حياته المستقبلية .

وإذا كـان لـلطالب بعض الخيـار في اخـتـيـار أنشطتـه التي تتـفق واهتمامـاته الشـخصية، شجّعه ذلك على قضاء وقت أطول في التعلم، وبذل جهد أكبر في ذلك وعن طواعـية واختيار .

ويمكن لنا تقـدير مـا يلزمنا مّن وقت في التعلّم يقرب من الدقة إذا ما توافرت الشروط التالية :

١ ـ الاتفـاق على الأسس التي يجب توافرها عند كل من يشارك في العمل .

٢ ـ أن نراقب عـمل الطلبة وأن يكون لذلك متابعة مستمرة وبشكل فاعل ومتكرر .

إن تدني مـسـتـوى الجـدية في التعلّـم ، وانصـراف الطلبـة عنـه لدليل على أن هناك خللاً مـا، قـد يكون في المنهـاج أو الادارة الصـفـيـة، أو في عـمليـة التدريس نفـسـهـا، وقـد يكون فـيـهـا جميعاً، واذا ارتفع مستوى هذه الجدية فلا يعني هذا أن الصف خلوٌ من هذه المشـاكل. واذا كـان محتـوى المادة الدراسـيـة سـهل التناول، أو كـانت أنشطة الطلبـة بعـيـدة عن التعلّم المرغوب فيه عندهم، ازدادت الحاجة لضبط النظام في الصف وتطبـيق قـواعـد الادارة الصفية، ذلك أن سهولة المادة بحيث تكون دون مـسـتـوى الطلبـة وفـقـدان رغبتهم في مزاولة أنشطتها لا يبعث في نفس الطالب الحماسـة لـلعـمـل وأخـذه مـأخـذ الجـد وإنما يترك له الوقت الكافي ليـعـبـث بالنظام والانشـغـال في أمـور خـارجة عن الصف وعن التعلّم ، وفيما يلي بعض العوامل التي

تحفز الطلبة على التعلّم، والاقبال عليه بجد واهتمام، وهي :

١ ـ أن تكون الأهداف التعليمية واضحة في أذهان الطلبة .

٢ ـ أن تكون هذه الأهداف مما يُدرك الطالب أهميته بالنسبة له، وأن يكون لها معنى عنده .

٣ ـ أن يُتاح للطلبة الفرصة لممارسة المسؤولية وتحمل تبعاتهم وتبعة التعلم الذي يقومون به .

٤ ـ أن يكون للطلبة بعض الخيار في نوع الأنشطة التي يمارسونها، والواجبات التي تعطى لهم .

٥ ـ أن يوفر المعلم للطلبة حوافز مناسبة تحفزهم على التعلم .

٦ ـ أن تكون المادة الدراسية في مستوى الطلبة وأن تكون قادرة على تحديهم وحفزهم للعمل .

إن درجة الانجاز ومستواه عند الطالب تعتمد على درجة انصرافه للعمل، ومدى جدّيته فيه، وهذا مؤشر كمي، أما درجة التركيز عند الطالب أثناء العمل فهو مؤشر كيفي يدل على النوعية، وهو أمر يصعب قياسه .

ومن المحتمل أن يجدّ الطلبة في التعلّم وينصرفون اليه :

١ـ إذا ما كان هذا التعلّم على مستوى مناسب من الصعوبة فلا هو سهل لدرجة يصرفهم عن الاهتمام به، ولا هو صعب لدرجة تصرفهم عن الانتباه اليه .

٢ ـ أن يدرك الطلبة أهمية ما يقومون به من تعلم وأنشطة بالنسبة لهم ولمستقبلهم .

٣ ـ أن يكون هناك رقابة وملاحظة على عمل الطلبة بشكل دائم .

٤ ـ أن نوفر للطلبة التغذية الراجعة اللازمة والمناسبة من حيث النوعية ومن حيث مدى الدقة والصواب ، مع تقديم آراء ومقترحات لتحسين الأداء حسب ما تدعو إليه الحاجة .

الفصل السادس عشر

المسلوك غير المقبول

١ ـ النظام البناء في الصف .
٢ ـ السلوك غير المقبول .
٣ ـ دوافع السلوك غير المقبول .
٤ ـ رب ضارة نافعة .
٥ ـ تجاهل السلوك والتغاضي عنه .
٦ ـ تغيير الجو العام للحصة .
٧ ـ تقديم المساعدة .
٨ ـ إعادة تنظيم الصف .
٩ ـ تجنب ما يشتت الانتباه .
١٠ ـ مراعاة ظروف الطالب الخاصة .
١١ ـ روح الدعابة والمرح .
١٢ ـ التلميح بدلاً من التصريح .
١٣ ـ الحركة في الصف .
١٤ ـ الدعوة لاستئناف العمل .
١٥ ـ ردّد على مسامعهم قواعد النظام والسلوك .
١٦ ـ التعزيز الجماعي .
١٧ ـ لا بد من إجراءات رادعة .
١٨ ـ هل الظاهر مرآة للباطن .
١٩ ـ الإمساك بزمام الأمور .
٢٠ ـ نحو انضباط ذاتي .

النظام البنّاء في الصف

تسعى الإدارة الصفية، إلى تعزيز أنواع السلوك المقبولة والعمل على إحباط غير المقبول منها أمكن ذلك .

إن الصف المدرسي مكان عمل ويحتاج العمل فيه إلى ديناميكية متحركة، والى شخص يتمتع بموهبة إدارية، ونحن لا ننظر إلى المعلم باعتباره مجرد شخص يقوم بتنفيذ ما يطلب منه فحسب، وإنما هو فوق ذلك شخص له كيانه المستقل، وعمله المتميز الذي قد نطلق عليه الادارة بالأهداف، يتمتع بقدرة على إدارة الوقت إدارة حكيمة ومثمرة، وعلى حسن التصرف، وخلق الحوافز للعمل، ثم القيام بعملية التقويم، وهناك من يقول ان الإدارة هي من الفنون، وأكثرها إبداعاً لأنها هي المنظم للموهبة الادارية .

ونحن نعيش الآن وفي كل آنٍ، في عالم متغير ليس مثالياً في سلوكه، ولذا فلا يُنتظر منا أياً كان، أفراداً أو جماعات، أن نسلك سلوكاً مثالياً ولذا فالطلب من الطلبة أن يكونوا مثاليين في سلوكهم هو أمر غريب لأنه يخالف ما جُبلت عليه طبيعة الانسان ويغاير حقيقة الواقع الذي نعيشه، فالإنسان ليس ملاكاً، كله خير، ولا هو شيطان كله شر .

وعليه فليس في وسعه أن يقتلع الخطأ من جذوره ، وانما هو يسعى جاهداً للإقلال من هذا الخطأ ، ومن السلوك غير المقبول ما أمكنه ذلك ، وهو أمر ينطبق على طلبة المدرسة وطلبة الصف، كما ينطبق على المجتمع بكامله .

وقد تدفعنا رغبتنا القوية في اقتلاع جذور الشر والسلوك غير المرغوب فيه إلى ارتكاب خطأ آخر، بتوجيه عقوبة قاسية لمن أخطأ قد تؤدي إلى نتائج قاسية كذلك، فالخطأ لا يعالج بالخطأ. علاوة على أن في الخطأ أحياناً ما يوجه أنظارنا إلى العمل على التبصر بسلوكنا للعمل على تحسينه، فالعاقل من أفاد من أخطاء غيره .

السلوك غير المقبول

لماذا يكون السلوك غير المقبول كذلك؟ أي غير مقبول؟ لماذا لا نقبله؟ ويخرج من نطاق دائرة قبولنا، ورضانا ؟

قد يُعدّ المعلم قائمة بأنواع السلوك غير المقبول في المدرسة وفي الصف، وإن كان هناك تفاوت فيها يعدّه كلّ معلم عن ذلك لأنه في هذا يعتمد على وجهة نظره الشخصية، وطبقاً لفئات أعمار الطلبة، وخبراتهم وظروفهم الخاصة وفيما يلي بعض الأسس التي من الممكن أن تؤدي إلى سلوك غير مقبول، وهي :

١ ـ كل ما من شأنه أن يعكرصفو الحصة الصفية، أو يقطع مسارها .

٢ ـ كل ما يناقض الأعراف الاجتماعية السائدة، وله أثر غير مقبول على العلاقات بين الأفراد والجماعات .

٣ ـ كل ما يعرّض حياة الطلبة وأمنهم للخطر، أو ما يعرض أمن المدرسة وممتلكاتها للخطر أيضاً .

دوافع السلوك غير المقبول

قد يعود سلوك الطالب غير المقبول إلى أسباب عائلية ، أو إلى الطالب نفسه، من حيث قلة خبرته وتجربته ، أو لتأثره بسلوك زملائه ، وقد يعود الأمر إلى طبيعة الحصة ، وأسلوب العمل فيها ، أو لأن هذا السلوك تمّ في وقت غير مناسب ، أو في ظروف غير مناسبة وفيما يلي بعض أنواع هذا السلوك والدوافع التي قد تؤدي اليه :

نوع السلوك	الأسباب المحتملة التي أدت اليه
١) يتحدث الأطفال معاً بدلاً من الانصراف إلى الحصة أو القيام بالواجب المدرسي .	أ ـ إما أن الواجب سهل أكثر مما يجب أو انه صعب أكثر مما يجب . ب ـ قد يكون في أماكن جلوس الطلبة وترتيبها ما يحفزهم على الحديث معاً . جـ ـ قد لا يدرك الطلبة ضرورة توافر الهدوء والسكينة في الصف. والانصراف للعمل . د ـ لأن المعلم يتهاون في مراقبتهم، فيتركهم وشأنهم ما لم يحدث ضجة وصخب لا يحتمله المعلم .
٢) يتحدث الطالب في الصف دون استئذان فيقطع على المعلم أو الطلبة الآخرين حديثهم .	أ ـ غالباً ما يتحدث المعلم بصوت عال، أو يقوم هو نفسه بمقاطعة الآخرين وهم يتكلمون، أو قد يتهاون مع الطلبة فلا يقوم بالاجراء اللازم لمنعه مما يشجعهم على ممارسته . ب ـ قد يسخر بعض الطلبة من بعض أثناء عرض أحدهم وجهة نظره في موضوع ما . جـ ـ أن يكون المعلم حديث العمل بالتعليم، فليس لديه الخبرة في الإمساك بزمام الأمور وبالإدارة الصفية .
٣) يخرج بعض الطلبة من مقعده دون استئذان أو دون داعٍ يستوجب ذلك وقد يرمي بعض أدواته المدرسية على الأرض أو على زملائه .	أ ـ قد يعود السبب إلى نقص في الأجهزة والمواد التدريسية بحيث لا تتناسب وعدد الطلبة . ب ـ قلة الخبرة في العمل الجماعي المشترك . جـ ـ انشغال المعلم مما يحمل الطلبة على الاعتقاد بأنهم في مأمن من مراقبة المعلم .

رب ضارة نافعة

يحاول المرء منا جاهداً أن يتفادى الضرر حتى لا يقع عليه ، غير أن هناك بعض الضرر الذي إذا ما وقع علينا عاد بفوائد هامة لنا وذلك بأخذ العبرة منه ومعرفة أسبابه والابتعاد عنه .

ومن هنا فإن في سلوك الطلبة غير المقبول ما يعود على المعلم نفسه بالنفع والفائدة، إذا ما تقصى أسبابه، وعمل على الحيلولة دون تكراره، واستبداله بآخر مقبول. وقد يكون فيه ما يحمل المعلم على تقويم نفسه، ليتدارك ما قد يكون عنده من خطأ أو نقص في إدارته الصفية، أو في إعداده لدرس أو تدريسه، أو في تعامله مع الطلبة أو في معالجته لبعض المواقف التربوية .

ومع أنه يمكن أحياناً التغاضي عن سلوك لا نرغبه إذا كانت آثاره محددة أو آنية وغير خطرة، إلا أنه يجب أن لا نهمل ذلك كلياً ، حتى لا يتفاقم الأمر بحيث يكون في إغفالنا تشجيعاً على ممارسته ، وقد يخرج الأمر عن نطاق سيطرتنا، فلا نعود نملك القدرة على ضبطه والتحكم فيه وقديماً قال الشاعر :

إن الأمور صغيرها مما يهيج له العظيم

ولكن كيف يتأتى للمعلم أن يتصرف بما يعود على الطلبة بالنفع والفائدة ؟ وعلى كلٍ من المدى البعيد والآخر القريب ؟

إن الممارسات الخاطئة قد يقوم بها طالب بعينه ، أو عدة طلبة في ظروف معينة، ونتيجة لمؤثرات معينة كذلك، فقد يترك الطالب مقعده لأنه نشط فاعل يريد أن يتناول أداة أو قلماً ليستمر في عمله، وقد يتركه لأنه أصبح في حالة من الضجر والتعب تستدعي منه الترويح عن نفسه، وقد يتركه لمجرد العبث فيسرح بصره من النافذة خارج غرفة الصف، وقد تكون مثل هذه التصرفات مقبولة ولها ما يبررها إذا وقعت في أوقات معينة، وضمن ظروف خاصة، ولكنها قد لا تكون كذلك، في أوقات وظروف أخرى. كما أن تصرف المعلم في مثل هذه الحالات قد يكون

مـرهوناً بالظروف المحيطة به داخل الصف، أو بمدى خطورة هذا التصرف، واتساع آثاره ونتـائجـه على الطلبـة الآخرين أو على عملية التدريس نفسها، وقد يكون تصرفه مـرتبطاً ـ وإلى حـد كـبير ـ بتـوقـعـاته، وتعليله لهذا التصرف والظروف التي تم فيها وفـيما يلي قـائمـة تتـضـمن بعض أسـاليب، وطرق التعامل مع السلوك غير المقبول، وللمـعلم الخيار في اتباع أي منها، أو غيرها إذا رأى ذلك مناسباً .

أولاً : يتـجاهل هذا النوع من السلوك إذا لم يكن له آثار ونتائج متفاقمة .

ثانياً : تغيير الجو العام في الصف عن طريق :

أ ـ تغـيير نوع النشـاط في الصف ، من إلقـاء إلى مناقـشـة وحوار إلى أعمال كتابية وهكذا .

ب ـ تغيير نظام جلوس الطلبة داخل الصف .

جـ ـ تجنب ما يشتت الانتباه ويصرف الطلبة عن العمل .

د ـ السماح للطالب باختيار النشاط أو الواجب الذي سيقوم به .

هـ ـ اسـتخدام النكتة والدعابة وروح المرح بشكل معتدل ومقبول .

و ـ تقديم المساعدة لمن يحتاجها من الطلبة .

ثالثاً : استخدام الأسلوب غير المباشر مثل :

أ ـ إعطاء إرشـادات أو تلميحات تدل على المطلوب من الطلبة .

ب ـ دعـوة الطلبة لاستئناف عملهم ونشاطهم .

جـ ـ التذكير بمراعاة الأنظمة المتبعة في الصف .

د ـ التـذكير بالنتائج التي تترتب على سلوك معين للعمل .

هـ ـ التحرك داخل الصف، والانتقال بين مقاعد الطلبة .

رابعاً : استخدام التأثير الجماعي :

أ ـ تشكيل فـريق جماعي إمـا لنشاط رياضي ، أو عمل مخبري أو مكتبي ، أو إعداد بحث عن موضوع ما .

ب ـ الانتقال من غرفة الصف إلى غرفة أخرى .

جـ ـ الإعلان عن إنهاء الحصة، والاستعداد لحصة أخرى أو لنشاط آخر .

إن من شأن الاجراءات السابقة أن تعمل على ما يلي : ـ

أ ـ تساعد المعلم على ضبط سلوكه فيبقى هادئاً في أقسى الظروف وأصعب الحالات ، بعيداً عن التسرُّع والانفعال .

ب ـ تقلل الوقت الذي يصرفه المعلم على علاج المشاكل الإدارية والتربوية داخل الصف، واستغلاله في عملية التعلم والتعليم .

جـ ـ إن الأساليب المقترحة سابقاً لا تتعرض لعقاب الطلبة أو الصياح بصوت عالٍ ، فهذه أمور تعتمد في حلها عل نوع العلاقة التي يبنيها المعلم بينه وبين الطلبة .

تجاهل السلوك والتغاضي عنه

يتخذ مثل هذا الأسلوب تجاه السلوك غير مرغوب فيه، إذا لم ينجم عنه آثار ضارة واسعة، أو كانت آثاره خفيفة يمكن تخطيها أو تفاديها .

إن ما يسمى إطفاء السلوك أو إخماد جذوته ، مصطلح يُطلق على عملية إضعاف ما للسلوك غير المقبول من آثار ونتائج ضارة بحيث يتلاشى هذا السلوك، وتتلاشى معه آثاره ونتائجه نتيجة إهمالنا له، وعدم إيلائه أهمية لا ضرورة لها، فإذا قام الطالب به لأن له في نظره آثار سارة ، فعلينا أن نحول بينه وبين هذه النتائج ونمنعها عنه وهناك أمران يجب مراعاتها حين تطبيق هذا الأسلوب :

أولهما : أن يطبق على الحالات التي يمكن التغاضي عنها وبحيث لا يخشى من خطرها أو تفاقم نتائجها .

وثانيهما : أنه في الوقت الذي نهمل فيه هذا السلوك نعمل في الوقت نفسه على حفز الطلبة ليقوموا بسلوك آخر مقبول يغطي عليه بحيث لا يعود فيا بعد

مشاراً للاهتمام والانتباه ، واستخدام أسلوب الثناء لتعزيز السلوك البديل ، ودون أن نتأثر في اجرائنا هذا، بالسلوك السابق غير المرغوب فيه، والذي قام به الطالب نفسه قبل قليل، بحيث لا يربط بينهما، ولا بين نتائجهما، فنشجع المقبول منهما، ونهمل كل ما عداه .

ونحن نتبع أسلوب الإطفاء أو الاخماد هذا في الحالات التالية : ـ

أ ـ حين لا يكون لهذا السلوك آثار خطيرة، فيعيق سير الحصة مثلاً أو يثير البلبلة والاضطراب .

ب ـ أن لا يسلك الطلبة الآخرون نفس السلوك حتى لا يكون في هذا تعزيز له .

جـ ـ أن يصحب هذا الإجراء تعليم الطلبة سلوكاً آخر بديلاً ومقبولاً .

تغيير الجو العام للطلبة

وهو أن نعمل على تغيير الظروف التي أحاطت بالطالب، ودفعته لممارسة سلوك غير مقبول، ليعيش في جو آخر يختلف عن جوه السابق، ويبعده عن تأثير الظروف السابقة حتى لا يقع تحت طائلتها مرة أخرى ويمكن في هذه الحالة أن نقوم بما يلي :

أ ـ قد نغير غرفة الصف أو قاعة النشاط مثلاً فننتقل إلى الحديقة أو الملعب لتكون الحصة في الهواء الطلق .

ب ـ استبدال النشاط بنشاط آخر أكثر اثارة لاهتمام الطلبة، وحفز هممهم فبدلاً من أن يسمع الطلبة درس القراءة أو نسخه في دفاترهم بشكلٍ رتيب وعلى وتيرة واحدة تضعف حماستهم، نقوم بالمناقشة وطرح الآراء حول الدرس مثلاً، أو صياغة أسئلة حوله، أو الاتيان بأمثلة تطبيقية عليه، فأمام المعلم أسلوب التفاعل اللفظي مع الطلبة أو الأسلوب الكتابي أو الأسلوب العملي، فيراوح بين هذه الأساليب الثلاثة ، وبشكلٍ يتناول الطلبة بشكلٍ فردي أو جماعي .

وقد نعمد إلى إجراء تعديل على زمن الحصة إما لانهائها، وإما للانتقال إلى غرفة أخرى لمزاولة نشاط آخر كالمكتبة أو المختبر مثلاً أو تمثيل الدرس وتقديم فحص كتابي قصير، أو إعداد نبذة عن حياة كاتب أو شاعر أو عالم وطرح ذلك على الصف لمناقشته .

تقديم المساعدة

قد يعيق سير المعلم في عمله صعوبات تنبثق من العمل نفسه أحياناً، أو بسبب ما يُعطي الطلبة من توجيهات وإرشادات للعمل بموجبها ، أو لأن المعلم نفسه مثلاً لم يُعر حصته الاهتمام اللازم ، فيصبح النشاط في الحصة عندها غير فاعل، يسوده الفتور، ويبعث على الكسل والخمول، وهنا على المعلم أن يعيد جو الحصة إلى مساره الصحيح وينظر بعدها في تقديم المساعدة للطلبة، وحيثما كان ذلك ضرورياً .

إعادة تنظيم الصف

يقوم المعلم بهذا الاجراء إذا تطلّبت طبيعة المادة التعليمية أو أنشطتها ذلك. فيضطر المعلم إلى إعادة تنظيم جلوس الطلبة بحيث تسنح الفرصة لكل منهم أن يتناول ما يحتاجه من كتب وأجهزة وأدوات يحتاجها لنشاطه ودون تبديدٍ للوقت بحيث يسهل على الطلبة الانتقال من مكان إلى آخر لتناول احتياجاته أو لمشاركة غيره في النشاط أو لطلب المساعدة من المعلم أو من رئيس الفريق دون اللجوء إلى إحداث ضجة في الصف، أو بلبلة تعيق سير العمل :

تجنب ما يشتّت الانتباه

يقوم المعلم تعزيزاً لعمله في الصف بإبعاد كل ما من شأنه أن يجلب انتباه الطلبة أو يحول أنظارهم عن الحصة ، أو يقطع عليهم مواكبتها ، فيحول دونهم ودون ما يجذبهم إلى خارج غرفة الصف مثلاً فقد يغلق النوافذ أو يسدل الستائر إذا كانت هناك أنشطة رياضية مثلاً قريبة منهم يطلون عليها ، أو كانت غرفة الصف قريبة من الشارع العام أو من مكان تجري فيه أنشطة ثقافية أو تجارية .

مراعاة الظروف الخاصة للطالب

وهو أسلوب يوثق صلة المعلم بالطالب، ويقوي من اعتباره ومركزه عنده، لأنه ينبع من تقدير المعلم لظروف الطالب، ومساعدته في التغلب عليها، حيث يسمح مثلاً للطالب الذي يعاني من الكبت والإرهاق، أو من الاضطراب النفسي، أن يخرج من الصف إلى مكان آخر آمن يخلو فيه لنفسه، بعيداً عن أعين الرقباء، ولفترة من الزمن حتى يشعر نوعاً ما بالارتياح، ويصبح أكثر إقبالاً على العمل من جديد، وهذا النوع من السلوك عبارة عن تهيئة الجو المناسب لتغيير الحالة النفسية التي تعيق عمل الطالب وتضعف من نشاطه في المدرسة، وداخل الصف .

وعلى المعلم أن يستعمل مثل هذا الأسلوب بحيطة وحذر بالغين ، وأن يمنح الطالب المعني ثقته، بحيث يُقبل على عمله ، حتى ولو كان يجلس في مكان بعيد عن الأنظار وأنه سيعود إلى مكانه في الصف حالما يشعر بالارتياح، وأن لا يستعمله المعلم إلا في حالات معينة وخاصة .

روح الدعابة والمرح

وهو أسلوب لا يمكن لنا استخدامه متى نريد، وهو يعمل على رفع معنويات الطالب بشكل غير مباشر. فبالمرح والدعابة وتقبّل النكته يمكن للمعلم أن يغير الجو العام في الصف والشعور السائد فيه، فيتحول الطلبة به من الضيق، والملل إلى المرح، ومن الخمول إلى النشاط، ومن التجهُّم والعبوس إلى الابتسام والضحك والبِشر في الوجوه. وإذا استطاع المعلم أن ينظر إلى الأمور بمنظار التفاؤل والأمل استطاع أحياناً أن يعالج الأمر بإطلاق نكتة أو بإشاعة جو من روح الدعابة بين الجميع. فجو المرح والدعابة يلعب أدواراً عدة وهامة في بناء العلاقات بين الأفراد، وفي إزالة حالة التوتر والكآبة التي تنتاب الطالب أحياناً، لينظر للأمور بمنظار التفاؤل وبشكل يختلف عن نظرته السابقة ، وإن كان على المعلم أن يراعي في هذا الأسلوب عدم الإفراط في استعماله ، حتى لا تزول الكلفة بينه وبين طلبته، وحتى لا تختفي هيبته من نفوسهم ، وبخاصة لما يحدثه ذلك من أثر سلبي في عملية التعلم والتعليم ، وأكثر ما يكون لهذا الأسلوب فاعليته ، إذا ما هيأنا الجو الصفي لذلك فيزيقياً وتربوياً واجتماعياً .

التلميح بدلاً من التصريح

وهو إجراء شائع وفاعل معاً، يستخدمه المعلم ليقطع الطريق على السلوك غير المرغوب فيه، باستخدام أسلوب التلميح ودون الحاجة إلى استعمال التعبير اللفظي فإذا علت الضجة مثلاً في الصف يمكنه أن يعيد الأمور إلى نصابها بنظرة خاصة إلى الطلبة يكون لها مغزاها ومعناها، فيفهمون منها ما يريده المعلم دون أن يبوح بذلك صراحة ولفظاً .

الحركة في الصف

من المهم أن يكون الصف منظماً بشكل يمنح المعلم والطلبة حرية الحركة، فيصل المعلم إلى أي مكان يريده في الصف، أو يتصل بأي طالب يريده كذلك، وأن يكون جميع الطلبة على مرأى منه ومسمع، فقد يحدث في درس القراءة مثلاً أن يتجول المعلم بين الطلبة، فيربت على كتف أحدهم مشيراً إليه إلى ضرورة إخراج كتابه من محفظته، أو إزاحة ما أمامه من أدوات حتى لا يعبث بها، ويبقى على انتباهه في الصف ويحدث ذلك دون أن يحوّل اتجاه الطلبة إذا ما تكلم، ويشتت انتباههم عن الحصة، وإن كان يتوجب عليه الحيطة والحذر في استعمال هذا السلوك مع الطلبة، وبخاصة إذا كانوا كباراً، وأن لا يستخدمه وهو غضبان، أو متوتر الأعصاب، وإنما حين يكون في حالة من الاستقرار، وهدوء الأعصاب .

الدعوة لاستئناف العمل

إن الأسلوب الشائع عند المعلمين هو تصويب الخطأ بطريق مباشر يقدمه إلى الطالب المعني مباشرة، ثم يضعه في صيغة التعميم للطلبة جميعاً، وكل اتصال لفظي مع الطلبة لهذا الغرض يجب أن يكون موجزاً، وأن يتزامن مع نوع السلوك الذي نقصده مباشرة، وقد يتخذ صيغة سؤال يطرح على الطالب هادفاً من ورائه إلى توجيه انتباهه نحو سلوك ما، أو تصرف معين، وقد يعلن المعلم ذلك للطلبة جميعاً إذا توفر الوقت اللازم للقيام بالنشاط المطلوب .

إن الاتصال المباشر مع الطالب ليتدبر أمر سلوك غير مقبول يجب ممارسته بحيطة وحذر، وإذا كان لا بد من ذلك فبشكل عابر غير مقصود مع التلميح والإشارة للسلوك الذي نريد الطالب أن يقوم به، فنخاطب الطالب مثلاً : (دعني أراك تعمل بهدوء) أو : (يا هذا، دع زميلك يأخذ دوره) .

ردّ على مسامعهم قواعد النظام والسلوك

حين يبدو على الطلبة أنهم غير متأكدين من تطابق ما يقومون به للنظام المدرسي والصفي، فما علينا إلا أن نعيد على مسامعهم ما تدعو إليه التعليمات المدرسية الخاصة بهذا الغرض سواء أكانت تعليمات مكتوبة أم قواعد سلوك تقليدية، وبشكل يزيل ما يكون قد علق بأذهانهم من لبس، أو سوء فهم حول هذا الموضوع، ويذكرهم بالأحداث والحالات المماثلة والاجراءات التي تتبع بشأنها، أو نقوم بتذكيرهم بأنواع السلوك والنتائج المترتبة على كلٍ منها، حتى يتمكنوا من ربط السبب بالنتيجة ويكونوا على بينة من أمرهم حول السلوك الذي سيطرقونه في ضوء النتائج المترتبة عليه والواضحة في أذهانهم، ويعيدون النظر في تصرفاتهم على هذا الأساس .

التعزيز الجماعي

ليس المعلم وحده هو المصدر الوحيد لتعزيز السلوك الاجتماعي في الصف فتلاميذ الصف أيضاً وبخاصة الأصدقاء منهم هم أيضاً مصدر قوي للتعزيز الايجابي داخل الصف وخارجه، فقد يقوم الطلبة أنفسهم بتشجيع أحدهم أو فريقهم على إنجازاته، كما لو كانت هناك مناظرة في موضوع بين فريقين مثلاً من صفين مختلفين، أو مباراة بين فريقين رياضيين من مدرستين مختلفتين أو من صفين مختلفين، وقد يقيمون حفل تكريم لهم إذا ما فازوا على أندادهم، ولهذا النوع من التعزيز أهميته حيث يكرس المسؤولية المشتركة عند الطلبة، فيقومون معاً بالمطلوب منهم، وقد نتخذ من التعزيز الجماعي وسيلة لتعزيز الموقف الصفي الذي يؤدي إلى المزيد من التعلم ، وهذا يؤدي بدوره إلى مشاركتهم المعلم في الادارة الصفية ، والأنشطة المختلفة .

إن علينا أن نفيد ـ وإلى الحد الأقصى ـ من استخدام آثار السلوك المقبول في تعزيزه، وتقوية الدافع اليه. فعندما يعيش الطلبة في جو إداري تسوده الإيجابية يحصلون وبشكل آلي على نتائج إيجابية نتيجة لما يتمتعون به من راحة نفسية تبعث عندهم الرضا والقبول به وبنتائجه، ولذا فهناك احتمال قوي ان يقبلوا على التعلم بشكل مُرضٍ ، وأن ينجزوا واجباتهم في الوقت المحدد ان لم يكن قبله، وإذا فشلوا في ذلك، كان لهذا الفشل ثمن يدفعه الطلبة أنفسهم ومن ذلك تأخر مستوى التحصيل عندهم الأكاديمي والاجتماعي وفي تأخير المكافئات التي كانوا يدفعونها في حال نجاحهم، وما دام الطلبة يتحملون تبعة الفشل كان من الطبيعي أن يشاركوا في المسؤولية، وبذل الجهد ليتحملوا النتائج .

لا بُدَّ من إجراءات رادعة

إذا فشلنا في منع تكرار حدوث سلوك معين غير مقبول، فما علينا إلا أن نتخذ إجراءات أشد وأقسى مما اتخذناه سابقاً وبخاصة إذا كان هذا السلوك سبباً في أن يلحق الضرر بالعملية التربوية أو يلحق الأذى والضرر بالطلبة وذلك للعمل على تحاشي ما يمكن أن يترتب عليه من آثار سيئة تعود على الطلبة، أو على عملية التعلم والتعليم، أو على العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، ومن ذلك ما يلي :

١ ـ أن نردّ على هذه التصرفات بأخرى أكثر جدية وصرامة .

٢ ـ أن نحول دون تكرار حدوثه وبأسرع ما يمكن .

٣ ـ أن نستبدل السلوك غير المقبول بآخر مقبول .

وقد نحيل الطالب إلى إدارة المدرسة لتتخذ بحقه إجراءً أقسى وأشد، وقد نستدعي ولي أمره ليتعاون مع المدرسة في تعديل سلوكه، وإذا استخدمنا أي عقاب فيجب أن نستخدمه في الوقت المناسب بشكل حاسم وبدون تأخير حتى يرتبط العقاب بالسلوك غير المقبول من جهة، وليكون لهذا العقاب أثره في نفس الطالب المعني والطلبة الآخرين من جهة أخرى، مع ما للعقاب من آثار سلبية تعود على

الطلبة والمعلمين على حدٍ سواء، فقد يؤدي العقاب إلى أن يحقد الطالب على المعلم، ويؤدي إلى أن يكره الطالب المدرسة وقد يلجأ إذا كان العقاب صارماً أو لم يقتنع الطالب بعدالة هذا القصاص إلى أن يتحدى سلطة المعلم ، وأنظمة المدرسة وقد يصبح عدوانياً تجاه زملائه ومعلميه .

ومن هنا يجب أن لا نلجأ للقصاص، وبخاصة ما كان منه صارماً إلا بعد تحذير الطالب، وتنبيهه إلا في حالات نادرة، وللضرورة القصوى وأن يؤمن الطالب بعدالة ما اتخذ بحقه من قصاص، وإذا اعترف الطالب بخطئه أو اعتذر عنه فعلينا أن نقبل هذا الاعتذار ونمنحه فرصة أخرى لتعديل سلوكه بنفسه .

وحين نصدر تحذيراً للطالب لتجنب سلوك معين، علينا مراعاة ما يلي :

١ ـ أن نجلب انتباه الطالب ونفهمه بشكلٍ واضح ان هذا هو تحذير وعليه أن يعمل بمقتضاه، وأن يكون كل ما نفعله ينم عن الحزم والتصميم، وأن لا نترك لديه أي انطباع يفهم منه غير ذلك، حتى ولو استخدمنا جوارحنا وعيوننا وملامح وجوهنا، وعلينا ونحن نقوم بذلك أن لا يكون على مرأى من الطلبة الآخرين ومسمع منهم وإنما في ركن منزوٍ عنهم ، وبصوتٍ هادىء بعيد عن الإثارة والانفعال، حتى لا نضطر الطالب إلى القيام برد فعل عكسي، أو مقابلتنا بالمثل .

يجب أن تكون صيغة التحذير موجزة لا تستغرق سوى وقت ضئيل، ولا تعيقنا عن عملنا في التدريس والتي يجب علينا أن نستأنفه حالاً وإعادة الحياة إلى ما كانت عليه في الصف، وكأن شيئاً لم يحدث .

والصيغة الايجابية هي الأفضل حين نوجه تحذيراً لطالب قام بعمل غير مقبول فنقول له مثلاً: (الأولى أن تكون معيناً لأصدقائك في عملهم) بدلاً من أن نقول له: (لا تكن حجر عثرة في طريق أصدقائك، أو لا تكن معيقاً لهم في عملهم) .

وقد نقرن التحذير بالاجراء المترتب على عدم الانصياع له، فنقول للطالب مثلاً : (تقيّد بالنظام حتى لا أبعدك عن زملائك) . ويجب أن لا يكون للتحذير أية آثار سلبية لثنائنا على الطالب إذا ما أقلع عن خطئه، أو قام بما يستحق الثناء عليه، ولو كان ذلك في الحصة نفسها، أو في التوّ واللحظة .

أما إذا لم يستجب الطالب للتحذير والإنذار فنقوم بما يلي :

١ ـ نحرمه من بعض ما كان يتمتع به من امتيازات سابقة، أو من مزاولة نشاط يحبه، حتى يكون للحرمان أثره ولفترة من الوقت فقط، فلا يكون هذا الحرمان دائماً. وأن لا يتناول الحرمان الأنشطة التعليمية المنهجية فهي حق له يجب الوفاء بها، وعدم حرمانه منها .

ويجب تطبيق الحرمان دون تأخير حتى يكون له فاعليته، وأثره عند الطالب فلا يفقد أهميته، إذا طالت الفترة بين حصول الذنب، وبين تنفيذ العقوبة، إذ يخشى في حال تأخير العقوبة أن يطول عليها الزمن، وتصبح بمروره عرضة للنسيان، فيفلت المذنب من العقاب .

وقد نلجأ إلى عزل الطالب ولفترة قصيرة من الوقت لا يتجاوز دقائق معدودة في ركن من أركان الصف وعلى مرأى من المعلم وتحت مراقبته، . ولكن لا يجوز إخراجه من الصف كلياً، أو إطالة مدة عزله عن الطلبة، وقد نقوم بحجزه في غرفة أخرى شريطة أن يظل تحت رقابة المعلم، واذا تكررت مخالفاته نحيله إلى مجلس تأديبي في المدرسة ليتخذ في حقه الإجراء المناسب على أن يكون أعضاء هذا المجلس ممن لهم علاقة بالطالب من المعلمين أو الاداريين ليكون القرار الصادر ناجماً عن قناعة تامة ومعتمداً على معرفتهم بالطالب وقناعاتهم عنه وبخاصة إذا ماتكررت مخالفاته، أو لأن في تصرفه ما يعرضه ويعرض غيره من الطلبة للأذى أو لأنه يتخلف عن الدخول للحصة ويتأخر عنها بشكل متكرر .

وفي حالة إصدار أي قرار بالعقوبة والقصاص يجب أن يتمّ عبر الخطوات التالية :

أ ـ لفت انتباه الطالب إلى الخطأ الذي ارتكبه أولاً .

ب ـ تحديد الخطأ الذي ارتكبه أو السلوك الخاطىء الذي قام به .

جـ ـ تحديد الأسباب التي جعلت من هذا السلوك أمراً غير مقبول .

د ـ عرض الاجراءات التي ترتبت على القيام بهذا السلوك .

هـ ـ عرض التعليمات المدرسية التي تم بموجبها اتخاذ القرار .

إن أي إجـراء صـارم نتخذه بحق الطالب يجب أن يكون اجراء"بناء" يقصد به عـلاجـه، و وتدارك خطئه، وليس وسـيلة للعقاب، ومن أجل العقاب نفسه، أو من أجل التـشـهير به بين الطلبـة، فنحن نهدف إلى الحـفـاظ على عـملية التعلّم والتعليم وعلى أمن الطلبـة والمدرسـة بما فـيـهـا من التـعـرض لأي خطر أو تصـدع، وكـذلك الحـفـاظ على ما بينهم من صلات حميدة، ولا نلجأ إليه إلا بعد أن تفشل الاجراءات الأخـرى في إصـلاح الأمـر والوصـول إلى نتـيـجـة مـرضية، ويكمن أن نشرح ذلك لـلـطـالـب بـشكل وافٍ، وقـبل التنفـيـذ ليكون في ذلك المبرر لاتخاذ هذا الإجـراء، وبأسلوب منطقي ومـعقول، وبمزاج لا يخرج عن حد الاعتدال .

إن في انفتاح المعلم على طلبته، ومنحهم حرية الرأي ما يشجعهم على التعاون المشترك، ومـا يحدوهم للاقـتناع بعـدالة قراراته واجراءاته حتى ولو كانت قاسية .

ونحن بدورنا لا نقـدم على اتخاذ العـقـاب أو الاجـراء القـاسي إلا في الحالات التالية : ـ

١ ـ حين يكون هناك مبرر مـعقول، لاتخاذ مثل هذا الاجراء كإعاقة سير الحصة، أو التـسـبب في الأذى للأشـخـاص أو للمـمتلكات ولأي فئة كانت وعلينا قبل أن نقـره أن نأخـذ بعين الاعـتـبـار الظروف التي أدت إلى قـيـام الطالب بمثل هذا الـسلوك. فلعل في هذه الظروف مـا أجبر الطالب على مـثل هذا السلوك، وقـد يكون في الظروف التي يعـيشها الطالب ما حمله على ذلك، ورغماً عنه .

٢ ـ أن تـتـناسب العـقـوبة مع الذنب الذي ارتكبـه الطالب وإلا كـان المعلم في نظر طلبـته إنسانـاً ظالمـاً وهو أمر يسيء إلى العلاقة بيـن الطرفيـن مما سيكون له أثره على مـسـتوى التحصيل والإنجاز عند الطلبـة من جهـة ، وعند المعلم من جهة أخرى .

٣ ـ أن يستـعـرض المعلم حـقـيـقة السلوك وآثاره ونتائجه قبل أن يتخذ قراراً بشأنه، فيسأل نفسه ما يلي :

أ ـ هل يعـيق هذا السلـوك سير التـدريـس في الصـف ، وإذا كـان كـذلك يوجـه للطالب إنذاراً أو تحـذيراً بعدم تكراره .

ب ـ هل يشترك في هذا السلوك جميع أفراد مجموعة الصف، أم يقتصر على فئة محدودة منهم؟ وهل لهذا الأسلوب آثار ضارة على الطلبة والمدرسة. إن الإجابة عن هذه الأسئلة تساعد المعلم على اتخاذ قرارات سريعة لها أهميتها .

جـ ـ أن يكون القرار واضحاً وحازماً في آن واحد ودون أن نتعرض فيه لشخص الطالب بالاساءة إليه، على أن لا نجيز لأنفسنا استخدام العنف الجسدي، مثل الضرب أو الدفع، والا فقد المعلم هيبته في نفوس الطلبة .

د ـ أن نعتبر ما كان خطأ وكأنه لم يكن حين يستجيب الطالب للانذار الموجه إليه أو للعقاب الذي اتخذ بحقه وأن يعود الطالب إلى سابق عهده في الصف يزاول نشاطاته كالمعتاد ودون أن يكون لذلك أثر سيء على كيانه في الصف ودوره فيه ويستحسن أن ينتهز المعلم الفرصة ويوفر له أمراً يقوم به يستحق عليه الثناء لنكافئه عليه .

هـ ـ إن اتخاذ العقاب القاسي هدفه منع حدوث أمور أشد خطراً على الطالب والعملية التربوية من أي آثار تترتب على تنفيذ العقاب .

هل الظاهر مرآة للباطن

هل فيما نلحظ في ظواهر الأمور من تغير في سلوك الطلبة يدل على ما نريده ونرغب فيه ؟ وهل فيما يبدو من تحسن على تحصيلهم الدارسي هو في حقيقته تغير جوهري أصيل في النفوس ؟ أم أنه مجرد ظواهر غير ثابتة قد تزول وتختفي بزوال المؤثر ؟

إن تأصيل السلوك وغرسه في نفوس الطلبة، لا يتأتى لنا بسرعة وانما يحصل بشكل تدريجي وبطيء مما يستغرق وقتاً لتأصيله، الأمر الذي يخشى معه أن لا يكون لظواهر الأمور دلالة حقيقية على حدوث تغير جوهري أصيل، فإنجاز الطالب الأكاديمي من معرفة وحقائق ومهارات يتطلب زمناً معقولاً حتى تصبح عنده هذه المعارف والمهارات أموراً راسخة البنيان يقدر على توظيفها والافادة منها .

إن أفضل طريقة للوقوف على حقيقة التغيير هو أن نقوم بعملية قياس له في فترة زمنية معينة نلاحظ فيها، ومن خلالها مدى التقدم الذي طرأ على الطالب .

إن قابلية السلوك التعليمي للقياس الموضوعي هو أحد مصادر قوته، وهناك عدد من أنواع القياس الظاهرة البسيطة يمكن للمعلم أن يقوم بها وحده منفرداً والتي تبين مدى ما طرأ من تحسن فيه على مر الزمن، وباستطاعته أن يحتفظ بنتائج الفحوص التي يجريها لكل طالب وفي أوقات مختلفة، ليقارن بين نتائجها ويخرج من كل ذلك بدلائل ملموسة عن وضع الطالب، وتحصيله وما إذا كان هناك تقدم حصل فعلاً، ونوع هذا التقدم، ومداه، كما يمكنه أيضاً أن يتخذ من التقارير التي يسجلها ويحتفظ بها عن ملاحظاته لسلوك الطالب وانجازاته، وفي فترات متقاربة، وأخرى متباعدة، مرجعاً يصل به إلى نتيجة هي للواقع والحقيقة أقرب منها إلى التوقعات المحتملة، والتي تُبنى في الغالب على آراء شخصية ، وليس على أسس موضوعية ، على أن يحتفظ بتاريخ كل فحص أجراه ، وكل تقرير وضعه لتكون الفترة كافية لإحداث التغيير، أم أنها تتطلب وقتاً إضافياً آخر .

وقد نستخدم سجلات يومية مثلاً لكل طالب نسجل فيها عدد المرات التي مارس فيها سلوكاً مرغوباً فيه داخل الصف للمقارنة بينها وبين عددها في الأيام الأخرى، فنحن مثلاً نسجل عدد المسائل التي حلها بشكل صحيح في دروس الحساب، وعلى مدى بضعة أيام للوقوف على وضع الطالب بشكل صحيح، وقد نسجل الوقت الذي استغرقه أيضاً في حل عدد من تدريبات القواعد حلاً صحيحاً، وقد نقوم بتسجيل عدد الأخطاء التي وقع فيها بدلاً من ذلك لنرى هل ازدادت هذه الأخطاء بمرور الوقت أم قلت. فذلك كله يساعدنا على القرار بتغيير أسلوبنا أو تعديله، أو المضي قدماً فيه، وقد نستخدم الأسلوب نفسه لقياس قدرة الطالب على حفظ عددٍ من أبيات الشعر من قصيدة شعرية مثلاً وهكذا .

إن مثل هذه الأعمال تمد المعلم بتغذية راجعة تجعله على بينة من أمره، لإعداد خطته المستقبلية، وليشكّل له صورة عن طلبته، وعن قدراتهم تكون أقرب إلى الدقة والموضوعية ، كما تخدم الطلبة بالتعرف على وضعهم الأكاديمي ، وموقع كل منهم فيه، ومستواه .

يخدم هذا النمـوذج من العـمل نمطاً سلوكـيـاً للطالب الواحد. أو لاثنين فقط لأن على المعلم أن يدون نتـيـجـة كل منهـا في حـينها، وحال حدوثها، فيحصي مثلاً عـدد الطلبـة الذين باشروا العمل خلال أول دقيقتين ولعدة أيام، أو عدد الذين أنهوا حل الواجب مـثـلاً بعـد خمس دقـائق من مباشرة العمل، أو عدد الذين أنهوا فحصاً قـصيراً خـلال ربع سـاعة من بدايته، أو عدد الذين أعطوا اجابة صحيحة عن سؤالٍ مـا خـلال ثلاث دقـائق وإن كان تحديد الوقت هذا يعود إلى طبيعة السؤال المطروح، ونوع المادة الدراسـيـة التي يعـود اليـهـا، ومـا إذا كـان السـؤال مـتـشعباً يتطلب عدة إجـابات أو ما إذا كان السؤال موضوعياً، أو سؤال مقالة .

ويمكن أن نسـتخدم هذا الأسلوب أيضاً في إحصاء عدد من كتبوا معنى كلمة مـا ، أو اسـتـحضروا مـثالاً معيناً على قاعدة معينة ، أو عدد الكلمات التي يستطيع الطالب أن يؤلفها من عدد معين من الحروف .

ويمكن أن نقـوم بذلك بالنسـبـة للصف جميـعه، فنسجل عدد المتفوقين فيه في امـتـحـان مـا، وعـدد المتـوسـطين، وعـدد من هم دون الوسط، وكـذلك الحـال في امتحانات قادمة، وفي المادة الدراسية نفسها .

ويمكن أن نفيد في هذا الاتجاه مما يلي :

اطرح على نفسك أسئلة كالتالي : ـ

أ ـ مـا الذي قام به الطالب وسبب لك الازعاج ؟

هل تأثرت في حكمك عليـه بمظهره الخارجي ؟ وبما تعرفه سابقاً عنه ؟ أو بما عنده من ذكاء ؟

ب ـ حدد العمل الذي تضايقت منه : ما هو ؟ ما الذي ضايقك منه ؟

راقب تصرف هذا الطالب ولأكـثـر من مـرة واحـدة، ولأكـثـر من يوم واحد، دوّن ملحـوظاتك عن ذلك، واحـتـفظ بها في حـصـة يومية معينة، وعلى مدار أسـبـوع أو أكثر. سجل في كل مرة عدد المرات التي كرر فيها الطالب سلوكه وعـدد المـرات الـتـي تـوقـعـت فـيـهـا أن يحـدث هذا السلوك ولكنه لم يحدث بالفـعل. ما المدة التي استغرقها الطالب في عمله هذا ؟ وما الفترة الزمنية التي

تفـصل بين حـدوثه الآن وبين حـدوثه في المرة القادمة ؟ وهل كان هناك توافق بيـن مـا قام به الطالب ، وبيـن الأسباب التي دعته لذلك ؟ هل كان ردّ فعله على هذه الأسباب آنياً ؟ أم استـغرق فترة من الوقـت ؟ قارن بين تصرف هذا الطالب ، وبين تصرفـات زمـلائه في الصف ، ومن نفس العـمـر تقريباً، فقد يكون هذا التصرف عـامـاً عند الطلبة ، وقد يكون من خصائص مرحلة النمو التي بلغها الطالب .

مـا مدى تأثير هذا التصـرف على الطالـب نفسه ، من حيث نشاطه وانجازه ؟ ومـا مـدى أثـره على غيره من الطلبـة أيضـاً ؟ وهل أثر ذلـك يـدوم فترة قـصيرة من الزمن، أم فترة طويلة ؟ كم عـدد الطلبة الذين يتأثرون بهذا التصرف ؟

هل ردّ فـعل الطلبـة عليه هو رد ايجابي ؟ أم يتضايقون منه ؟ هل يحاولون عزله عنهم، وعـدم إشراكـه مـعـهـم في أنشطتهـم ؟ هل يحاولون الحيلولة دونه ودون تصرفه هذا، أم يقـابلون تصرفـه بعـدم المبالاة ؟ هل يؤثر هذا التصرف على سير الحصة سيراً طبيعياً ؟

حـاول تحـديد العـوامل البـيئيـة والاجتماعية التي سببت هذا السلوك وسجل : أين حـدث ؟ ومـتـى كـان ذلـك ؟ ومـا الأحـداث والظـروف التي سبقته ؟ والنتائج التي تلته ؟

إنـك إن اسـتـطـعـت أن تتـعـرف الأسـبـاب التي أدت إلى هذا السلـوك وان تحـددها ، اسـتطعـت بذلك أن تحـدد نوع التـغـيير اللازم القيام به في نمـط ادارتـك للطلبة ، وتعاملك معهم لتحسين الأمور .

اعـرف مـدى تفشي هذا السلوك وانتـشـاره بين الطلبـة، وعـدد من مارسوه في المدرسـة فـقـد يكون هذا السلوك نتـيـجـة ظرف خـاص ، وقـد يكون نتـيجة عوامل متعددة، ويحدث أن يمارسه العديد من الناس .

هل للطالـب اتجـاه مـعين تجـاه المدرسـة ؟ أم أن اتجـاهه بالنسـبـة لها هو اتجاه مـذبذب، وغير ثابت، ومن المفـيـد في هذه الحالة أن تقف على وجهة نظر زملائه من الطلبـة في هذا الأمـر، وتناقـشـه معهم، فذلك ما يوفر لكم الفرصة للتعاون في حل قضية مشتركة .

ومن خلال ما يتوفر لك من معلومات أثناء النقاش، وطرح الآراء يمكن أن نقوم بتلخيص ما ورد فيه ، وفي ضوء ذلك تستطيع أن تقدر مدى خطورة الحالة التي تعالجها ، وتوفر لك معلومات عن الموضوع الذي يتناوله هذا السلوك ، ويدور حوله ، ومدى تكرر وقوعه . ومدى ما عنده من تطرف أو اعتدال ، ومقارنته مع زملائه ، ومدى أثره على غيره من الطلبة ، ومدى تقبلهم له ، ومدى شيوع هذا السلوك بين الطلبة ، وتحديد العوامل البيئية والاجتماعية التي كانت السبب في ذلك .

الامساك بزمام الأمور

حتى نعمل من أجل الأهداف بعيدة المدى عند الطلبة، علينا أن ننمي عندهم الانضباط الذاتي أولاً، وأن نعمل على تعميم هذا الهدف بينهم ثانياً، ولذا علينا أن نقوم بما يلي :

١ ـ إيجاد معززات طبيعية. لتكون حافزاً للطلبة على الانتظام وانتهاج مبدأ معين، ففي ذلك ما يكسبها أهمية وقيمة في نظر الطلبة نتيجة التلازم بين المعززات وبين المبدأ الذي ننتهجه، أو الهدف الذي نسعى اليه، والسبيل المؤدي لذلك باعتبار هذه المعززات نتيجة طبيعية له، وحين نقدم للطالب التغذية الراجعة بناء على ذلك، نكون قد ساعدناه على الربط بين التصرف الذي نقوم به، وبين النتيجة الطبيعة لهذا التصرف فيعرف بذلك أنه أحسن التصرف، وما الذي أحسنه، ومقدار ما طرأ عليه من تحسن .

إن اعتمادنا في التعزيز الايجابي لما يقوم به الطالب على النتيجة الطبيعية لتصرفه، وما يقوم به هو أدوم أثراً مما لو اعتمدنا في التعزيز على منح الجوائز وغيرها .

إننا لا نهدف إلى أن يعتمد الطالب على المعلم اعتماداً كلياً في كل ما يقوم به، في الاتجاه الذي يسير عليه، أو على ما يتلقاه منه من تعليمات وإرشادات، وإنما أن

يعتمد فيما بعد على نفسه اعتماداً ذاتياً تبعاً للآثار الطبيعية التي ترتبت على عمله، والنتائج الناجمة عنه ، وأن يتعلم كذلك تطبيق ما يتلقاه من إرشادات وتوجيهات مكتوبة، وأن يميز بين النافع والضار بناء على نتائجه إن كانت سارة أم محزنة وحتى يصبح هذا النهج الذاتي متأصلاً عنده، يقدر على استعماله مهما اختلف الزمان أو المكان، أو مع أيٍ كان .

نحو انضباط ذاتي

يقوم المعلم بأمور ثلاثة تساعد الطالب على تنظيم عمله، واختيار النهج الذي سيسير عليه لتحقيق هدفه، وهي :

١ ـ إيجاد حوافز طبيعية تعزيزاً لما يقوم به الطالب .

٢ ـ توفير تغذية راجعة تربط بين ما سيقوم به، وبين ما سينجم عنه من نتائج .

٣ ـ أن نقدم للطالب عدجة خيارات ليختار منها ما يشاء .

وإذا أراد المعلم أن يتعلم الطلبة شيئاً ما وفي أسرع ما يمكن، أو أقل وقت ممكن، فعليه أن يوجه انتباههم إلى ما سيتعلمونه والأسلوب الذي سيتعلمون به وربط ذلك بنتائجه المحتملة، وإذا تمكن الطالب من أن يتوقع ما يترتب على أعماله من نتائج، ساعده ذلك على أن يختار أسلوب العمل المناسب في ظل ظروف معينة ومن هنا كانت الحاجة لإتاحة المجال لهم ليقوموا هم باختيار الأسلوب الذي يرونه مناسباً من بين عدة خيارات لهذا الغرض، وقد نطرح أمامهم عدة خيارات وحلول يختارون هم أحدها، ويتحملون مسؤولية إعداد الخطوات اللازمة للتنفيذ، وبالتدريج نساعد الطلبة على أن يضعوا هم بأنفسهم التوقعات والحلول والنتائج المحتملة لأي عمل نعهد به إليهم، أو لمزاولة أي نشاط يرغبون فيه .

إن الهدف النهائي مما سبق طرحه، هو أن يبقى الطلبة في المدرسة جادين في عملهم فيها ، مستمتعين بما يقومون به ، مقدرين متعة الانجاز وحلاوته عندهم

ويستمدون رضاهم وقناعتهم من العمل مع الآخرين بإيجابية وتعاون .

إن تعميم السلوك المقبول، وضبط السلوك الشخصي بتنظيمه، وترتيبه هي أهداف مدرسية بعيدة المدى يسعى المعلم جاهداً لتحقيقها وإن كانت تبدو صعبة التحقيق عند البعض، وفي ظروف خاصة .



مراجع الكتاب

1) Teachers and Teaching, Essays in Comparative Education. General Editor, Joseph Alauwerys .

2) Educational Organization and Administration Donald A. Erickson .

3) the Profession of Teaching. T. M. Estinnett . The Center for applied Research in Education Inc. New York .

4) Teacher Responses to non - Complient students. Teaching and Teacher Education Vol II. No 5, PP. 445 - 400 - 1995 .

5) School Organization and Management D. Cock and J. Dunhill war wick square London E. C. 4 .

6) Some Aspects of staff development in International School. D. Black and S. Armstrong .

7) Lehaney And Vinteng, Methodology, an analysis of its meaning and use . work study, Vol. 43 No 3 - 1994 (P. p 5 - 8) .

8) Getting To Lnow You - Multi Year - Teaching, Barbara J. Hanson . International Journal of Education and Management vol. q. No. 4 (1995).

9) Frank Fort - Nachmias, C. and Nachmias, Research Methods in the school sciences 4 th Ed ward Arnold london 1992 .

10) Classroom Management, Principles To Parctice Shieley Ball and Jonathan Solity Croom Helm, London, New York, Sudney .

11) Effective School Management K. B. Everard and Geoffrey Morris Piantowski and Culfee 1981 .

١٢ ـ الموجز في التربية / جورج شهلا

١٣ ـ مرشد تمرين المدرس / د. عبد اللطيف فؤاد / مصر / شارع كامل صدقي / القاهرة .

١٤ ـ اتجاهات حديثة في اعداد المعلم / ليسول وذرنج / ترجمة د، حسين سليمان فوره .

١٥ ـ رسالة دكتوراة / توفيق مرعي ١٩٨١م / كلية التربية / عين شمس .

١٦ ـ دور التربية العملية في اعداد المعلمين / عبد الرحمن صالح / دار الفكر / عمان .

١٧ ـ حلقة اعداد المعلم العربي / جامعة الدول العربية / الادارة الثقافية .

١٨ ـ مقدمة في التربية المقارنة / د. منير عطا الله سليمان وشركاه القاهرة ١٩٨٨م.

كتب للمؤلف منفرداً وبالاشتراك

- كتب إسلامية :

١ ـ من خصائص النفس البشرية في القرآن الكريم .

٢ ـ المؤمنون .

٣ ـ الخلق الحميد في القرآن المجيد .

٤ ـ مع الله والانسان .

- كتب لغوية :

١ ـ الواضح في قواعد النحو والصرف ج١ .

٢ ـ الواضح في قواعد النحو والصرف ج٢ .

٣ ـ قاموس قواعد اللغة العربية الأساسية .

٤ ـ فن الإلقاء .

٥ ـ اللغة العربية / الثقافة العامة .

٦ ـ دروس في العربية المحكية للصغار من الناطقين بالانجليزية باشراف جامعة يوتا الأمريكية (٩) أجزاء .

٧ ـ ديوان شعر بعنوان / وحدي مع الآلام ـ تحت الطباعة .

- كتب تربوية :

١ ـ الادارة الصفية والمدرسة المنفردة .

٢ ـ الآباء وتربية الأبناء .

٣ ـ واقعنا التربوي إلى أين .

٤ ـ أسس الادارة التربوية المدرسية والاشراف التربوي .

٥ ـ رياض الأطفال .

٦ ـ المرشد في منهاج رياض الأطفال .

٧ ـ المدرسة وتعليم التفكير .

ـ كتب منهجية :

١ ـ كتاب اللغة العربية لتعليم الكبار / الصف الخامس .

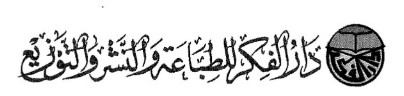
٢ ـ كتاب اللغة العربية لتعليم الكبار / الصف السادس .

٣ ـ كتاب اقرأ (وزارة التربية العُمانية) للصف الأول الابتدائي .

٤ ـ كتاب اقرأ (وزارة التربية العُمانية) للصف الثاني الابتدائي .

٥ ـ كتاب اقرأ (وزارة التربية العُمانية) للصف الثالث الابتدائي .

☆ ☆ ☆



عمان - ساحة الجامع الحسيني سوق البتراء - عمارة الحجيري
هاتف ٤٦٢١٩٣٨ - فاكس ٤٦٥٤٧٦١
ص.ب - ١٨٣٥٢٠ عمان ١١١١٨ الأردن

ISBN - 9957-07-162-9 (ردمك)